

54854

163

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA



1980. MÁJ. 2. VI.

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1980. 20. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Geréb György (Szeged), Juhász Károly (Baja),  
dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Antal (Eger),  
dr. Nagy József (Jászberény), Németh István (Szeged), Orosz Gáborné (Nyíregyháza),  
Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Zukovits Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

## TARTALOM

DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A kapcsolatteremtés művészete .....	81
DR. RIESZ BÉLA: A közösségi magatartás tanulói értékelése és önértékelése .....	88
DR. ZUKOVITS IMRE: A gondolkodásra nevelés problémái az általános iskola felső tagozatában egy felmérés alapján .....	95

## ÚJ TANTERVEINKRŐL

OLÁH EMŐD: Az általános iskola 1. osztályos ének-zenei követelményei az új tantervben – az óvoda aspektusából .....	106
FARKAS KATALIN-VARGA SÁNDORNÉ DR.: Megjegyzések a „Közösség és személyiség” témakörű osztályfőnöki órák megtartásához .....	109
DR. CSORBA GYÖZÖNÉ-LEŐVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR: Az 5. osztály torna oktatási anyaga .....	113

## MŰHELY

DR. HOFFMANN OTTÓ: Útkeresés az anyanyelvi nevelésben .....	119
BUDAI JÚLIA: Kötetlen programú órák az orosz nyelv tanításában .....	125
KELENDI GYULÁNÉ: Jellemnevelés a napközi otthonban .....	130
RÉVÉSZ ISTVÁN: Néhány javaslat a 8. osztályos elektrotechnikai ismeretek és gyakorlatok tanításához .....	133

## SZEMLE

DR. SÍPOS SÁNDORNÉ: A Tanárok X. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán .....	137
JUHÁSZ KÁROLY: A Tanítók XV. Nyári Akadémiája .....	139
DR. BERECKZI SÁNDOR: A. V. <i>Darinskij-Csoma Gyula</i> (szerk.): A felnőttnevelés problémái .....	140
DR. HAJZER LAJOS: A. I. <i>Kajdalova-I. K. Kalinyina</i> : Russzkiej jazik .....	142
M. A. KORCSIC: <i>Восточнославянские языковеды. Библиографический словарь</i> .....	145
Tanítványainknak ajánlhatjuk .....	145

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 10-244

A kiadásért felel: DR. RIESZ BÉLA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 7300 példányban

ISSN 0544-7224

80-714 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

## A kapcsolatteremtés művészete

„... időnk nagy részét azzal töltjük, hogy más emberekkel vagyunk interakcióban – ők befolyásolnak minket, mi befolyásoljuk őket, gyönyörködtetnek, szórakoztatnak és felbosszantanak...”

Elliot Aronson: A társas lény

AZ EMBER HÁROM körben gondolkodhat: a tudományos, a művészi és a gyakorlati (praxikus) gondolkodás körében. Közülük a tudományos gondolkodás egyik legnagyobb akadály, hogy hajlamosak vagyunk a tudomány látszatát biztosító *sémák követésére* (szókincs, módszer) vagy másoktól (külföldi kutatóktól) konform módon átvett *modellek utánzására*. Ez az oka, hogy nagyon sok elméleti művel találkozhatunk, amelyeket nem illet meg a tudományos jelző, mert minden értékes gondolkodás legfőbb követelménye: az adott problémával való egyéni megbirkózás, az elméleti megállapítások és a gyakorlati tapasztalatok ütköztetése hiányzik belőlük. Különösen fontos ennek az igazságnak a megfontolása a pedagógiában, amelynek egyik legfontosabb feladata, hogy *az emberi magatartás és viselkedés megváltoztatásához* szükséges ismereteket, törvényszerűségeket tárja fel (mint tudomány), és a fiatal nemzedék magatartásában, viselkedésében *társadalmi céljaink irányába eső változásokat hozzon létre* (mint gyakorlat, amely legmagasabb fokon művészetté válhat). A pedagógiában abból kell kiindulnunk, hogy az emberek *spontánul* is hatnak, így kapcsolatokat teremtenek egymással, a céltudatos, terv- és szakszerű nevelés azonban ezzel nem érheti be, hatásait, az emberi kapcsolatok létrehozását, felbontását *tudatosan* szükséges kialakítania, irányítania. Ez indokolja, hogy a szó igazi értelmében csak azt tekinthetjük pedagógusnak, aki elsajátítja és gyakorlatában egyre tökéletesebb fokra fejleszti *a kapcsolatteremtés művészetét*. Enélkül lehet bárkiből iskolamester vagy oktató, több-kevesebb eredményt felmutató szaktanár, a jövő nemzedék nevelője azonban – sohasem.

A kapcsolatteremtés művészete egyébként nemcsak pedagógiai kérdés. Elég talán, ha arra utalunk, hogy az USA-ban sűrűn jelennek meg ilyen témájú művek, amelyek közül mindmáig a legnagyobb sikert Dale Carnegie „Érvényesülés-amerikai karrieriskola” (eredeti címe: Hogyan szerezzünk barátokat és hogyan gyakoroljunk hatást az emberekre?) könyve aratta, amelyet a világ legtöbb nyelvére, köztük magyarra is lefordítottak. Újabban a vezetésstudomány, a vezetéspszichológia foglalkozik kiemelten ezzel a kérdéssel, *Haire Mason* fogalmazta meg azt a tételt (Pszichológia vezetőknél), hogy minden vezetés emberek vezetése, s ezért minden vezetés alapkérdése: hogyan tudja befolyásolni egy vezető vezetettjeit a jobb, eredményesebb munka érdekében.

Az iskola emberi kapcsolataiban a legelső szerepet bizonyos szervezeti kérdések játsszák: a lakóhelyi körzet meghatározza, hogy *melyik iskolába* kerül a gyermek, ott beosztják életkora szerint valamelyik *osztályba*, családnevének kezdőbetűje alapján *névsorba* helyezik, és *ülésrendben* rögzítik megillető állandó (osztályterem), illetve változó (szaktanterem) helyét. Ezek a szervezeti formák meghatározzák társaival kialakított formális kapcsolatainak rendszerét (padszomszédjait, osztálytársait stb.). Egyesekkel most köt ismeretséget társai közül, másokhoz már életének előtörténetében (lakóhely, óvoda stb.) kialakult személyes kapcsolatok (rokon- és ellenszenvek) fűzik.

Abban, hogy ebből az informális halmazból előbb-utóbb közösség szerveződjék, a kezdeti kohéziós erőnek, a *pedagógus(ok)nak* van meghatározó szerepe.

A nevelés számtalan konfliktusának az a forrása, hogy olyanoknak kellene a helyes életvitelre megtanítaniuk a gyermekeket, akik a maguk életét teljesen elhibázták, olyanoknak kellene az emberi kapcsolatok forradalmára felkészíteni őket, akik *minden kapcsolatukban* (család, kollégák, tanítványaik stb.) *kudarcot szenvedtek*. Éppen ezért, aki nemcsak írást, matematikát, irodalmat vagy testnevelést akar tanítani, hanem a tanulók nevelésében is szerepet kíván betölteni, először *saját emberi kapcsolataiban igyekezzék rendet teremteni*. Elméletileg ezt az igényt nevezzük a nevelő modelláló szerepe törvényszerűségének.

Valahányszor elméletben és gyakorlatban a nevelőkkel vagy a vezetőkkel szemben támasztható társadalmi igényekről beszélünk, sokakban felmerül: létezik-e a valóságban olyan ember, aki ezeknek képes megfelelni. Azok, akik így reagálnak, a lényegről feledkeznek meg. Arról, hogy az eszmény cél, amelyhez közelednünk kell, és nem beleszédülnünk. Nem kívánhatja senki, hogy egy nevelőtestület valamennyi tagja Grál-lovag legyen. Azt viszont joggal kifogásolhatja, ha merő tévedésből egy Don Juan keveredett közéjük. Nem kell mindegyiknek orleansi szűznek lennie, de a Lucrétia Borgiák, a méregkeverők, a kis- és nagyszerű Pompadour aszszonyságok kétségkívül tévedésből léptek épp erre a pályára. A pedagógus ne legyen tökéletes, de nem kell tökéletlennek lennie sem. Olyan ember legyen, aki képtelen minden önelégültségre, állandóan igényelje önmaga tökéletesítését. Ez tulajdonképpen a makarenskói önmagunkat nevelve nevelünk programja. Ugyanebből következik, hogy egy iskola emberi kapcsolatainak meghatározó tényezője a nevelőtestületen belül élő kapcsolatok minősége (közös munka, széthúzás, egymás segítése, intrika stb.).

Igazat kell adnunk Aronsonnak abban, hogy az életre, így az emberi kapcsolatokra sincsenek jól bevált receptek. Hiába utánozza tökéletesen az egyik ember a másikat, ellenszenvet vált ki ugyanazzal, ami a másikat rokonszenvenné tette.

Ha receptek nincsenek is, vannak törvényszerűségek, amelyeknek figyelembe vételével a kapcsolatok teremtését a spontaneitásról a tudatosság fokára lehetséges emelni. Ezek közül első helyen említhetjük meg, hogy az emberekben kialakulnak bonyolult hatások eredőjeként (pl. film, regények, előző érzelmi kapcsolatok) az ideális gyermek, nő, férfi, munkatárs stb. *eszményei*, és konkrét megjelenési formákat ezekhez az ideálokhoz viszonyítják. Az eszményképekben kezdetben a külső jegyek (termet, szépség, öltözködés) játsszák a jelentősebb szerepet olyannyira, hogy ezek alapján hajlamosak nemlétező belső erényekkel is felruházni képviselőiket. Később ezek a jegyek helyet cserélnek, és a *belső személyiségjegyek* válnak a kapcsolat leglényegesebb kohéziós erőivé.

E törvény érvényessége alól az iskolák sem mentesek, éppen ezért minden pedagógusnak ügyelnie kell arra, hogy a kellemes külsejű, ápolat, jól öltözött tanítványainak ne biztosítson kivételezett helyzetet. Az is igaz, hogy a jó megjelenésű pedagógus hamarabb nyeri el tanítványai szimpátiáját, de arról se feledkezzünk meg, ha később is csak erre kíván támaszkodni, ellentétes hatást fog kiváltani, a legapróbb hibáját és tévedését is felnagyítják a gyermekek. Olyan csalódást vált ki belőlük, mint *Maugham* hőseiből a meglátogatott költő, aki mindenben megfelelt az előzetes elképzeléseknek, csak éppen nem költő volt, hanem – sörgyáros. Még a legintimebb interszónális kapcsolatban: a szerelemben is rengeteg csalódást okoz az a többnyire késői felismerés, hogy a tetszetős külső értéktelen egyéniséget takar.

Az emberi kapcsolatok felvételét mindig megelőzi egy *előzetes ítélet* (nem előítélet!), amelyet az emberek egymásról különböző információk alapján alakítanak ki. Gondoljunk csak arra, hogy az új tanár érkezését megelőzi híre, szinte minden fontosat előbb tudnak róla diákjai, mintsem személyesen találkoztak volna. Előzetes ítéletet alkot a diákjáról a tanár is, ennek azonban gyakori veszélye, hogy *előítélettel* merevedik (jó, rossz, szorgalmas, lusta; beskatulyázás).

NYELVÜNK EGYIK sajátossága, hogy azonos szavakkal, szóösszetételekkel a legellentétesebb értelmi, érzelmi tartalmakat juttathatjuk kifejezésre, s ha idejében nem figyelünk a *tartalmi különbségekre*, a legteljesebb harmóniát feltételezhetjük ott, ahol annak még a feltételei sincsenek biztosítva. Így vagyunk ezzel akkor is, ha az emberek kapcsolatteremtő művészetéről beszélünk. Egyesek ugyanis több-kevesebb joggal úgy értelmezhetik témánkat, hogy a *manipuláció taktikájára* kívánjuk megtanítani őket: olyan viselkedésre, amely saját szándékaik, egyéni céljaik leplezésére, mások megtévesztésére, eszközükké tételére teszi képessé őket. Az ilyen művészet más emberek *megszerzését, meghódítását, birtokba vételét* tekinti céljának. Értelmezésünkben a kapcsolatteremtés művészete az emberek *egymás közötti érintkezésének etikáját* tartalmazza, és megnyerésüket, meggyőzésüket tekinti céljának.

A régi pedagógiában nem volt különösebb jelentősége ennek a művészetnek. Megkívánták, hogy a pedagógus elsősorban szakértelmével és szigorával szerezzon tekintélyt magának, nem volt azonban követelmény, hogy tanítványait meg is győzze. A tanulók megítélésében az uralkodó osztály viselkedési normáit és a tanterv által előírt tudásanyagot kérte számon tanítványain, aki ennek nem felelt meg, azt kirekesztették a továbbtanulásból. Társadalmunkban, s ezért az iskolában is, ma az emberek meggyőzésére törekszünk. Nem meglevő viselkedésük, tudásuk alapján alkotunk ítéletet a gyermekekről, hanem mindent megteszünk annak érdekében, hogy a társadalmi normáknak megfelelő viselkedést és a műveltséget megalapozó tudást ott sajátíthassák el. Ennek érdekében használunk eddig ismeretlen fogalmakat: hátrányos helyzet; felzárkóztatás; korrekció. Ezért fogalmazhatjuk meg joggal azt is, hogy ma az eredményes nevelés egyik alapfeltétele: a *szocialista tanár-diák viszony megteremtése*. Más kérdés, hogy ennek megvalósításához elvszerűen felhasználhatjuk a másik szemlélet eredményeit is.

A kapcsolatteremtés művészetének legfontosabb megvalósítási területe a *viselkedés*. Viselkedésen minden olyan megnyilvánulást értünk, amelynek közvetítésével az ember magatartása jut kifejezésre, és amelyek mások számára lehetővé teszik, hogy annak következtessenek. Viselkedésével felvett belső és külső ingerekre *reagál* az ember, illetve olyan ingereket ad le mások számára, amely őket *reagálásra* készíteti. Az ember kettős arculatából következik, hogy viselkedése nem mindig társadalmi értékű, vannak helyzetek az életben, amelyekben a reagálásokat a természeti lény, s ezért a természeti törvények vezérlik. Épp emiatt a kettőségért fontos, hogy különbséget tegyünk valakinek az *aktuális viselkedése* (elvesztette önuralmát, indulatait követi, stb.), amellyel valamire éppen most így vagy úgy reagált, és személyiségére jellemző *viselkedési módja*, amellyel hasonló szituációkban hasonlóképp viselkedik, között. A kapcsolatteremtésben jelentős szerepet játszanak az első aktuális viselkedések, annál is inkább, mert ezekben fel lehet ismerni az illető megfélekezett (nem is biztos, hogy erkölcsi, világnézeti indítékból, lehet, hogy csak konform megfontolásból), időnként mégis felszínre törő motívumait (irigységét, önzését, agresszivitását: kimutatja a foga fehérjét!). Az emberi kapcsolatok teremtésében ezek az aktuális megnyilvánulások minden előzményt lerombolhatnak, *kiábrándítóan* hathatnak. Egy olyan embernek, akit hivatása más emberekkel való kapcsolatteremtésre kötelez (pedagógus, orvos, politikus stb.), éppen ezért uralkodnia kell aktuális viselkedéseire is:

Sajátos, hogy a gyermekek minden ilyen megnyilvánulásra igen érzékenyen reagálnak. Gyakori, hogy egy-egy pedagógus ezzel veszti el bizalmukat, megbecsülésüket, néha tekintélyét is. Különösen a rapszódikus viselkedést tudják nehezen elviselni, azt, ha valaki egyszer túlságosan negédes, máskor ridegen gorbomba. Ilyenkor a pedagógus szerep követelményei lépnek előtérbe, az a makarenskói tanítás, amely szerint néha tudatosan kell a nevelőnek aktuális viselkedését irányítania (pl. műharag, műfelháborodás).

Az ember viselkedésének sajátossága, hogy nemcsak *ösztönös*, mint a többi élőlényé, hanem *tudatos*, a tudata által irányított és szabályozott is lehet. Olyan képesség ez, amelyet a többihez hasonlóan jóra-rosszra egyaránt felhasználhat. Ha a viselkedés

magatartását, világnézetét, erkölcsiségét tükrözi, kifejezi gondolatait, érzelmeit és szándékait, *adekvát viselkedésről* beszélünk. Gyakori azonban, hogy viselkedésével valaki valódi belső tartalmát nem kifejezni, hanem éppen ellenkezőleg leplezni kívánja, *inadekvát viselkedést* tanúsít. Tévedés lenne olyan követelményt támasztani, amely az embereket minden esetben adekvát viselkedésre kényszerítené, és az inadekvát viselkedést azonnal erkölcstelennek, jellemtelenségnek minősítené. A kapcsolatteremtés művészetének egyik jellemzője, hogy mindig elvszerű határt képes vonni az adekvát és az inadekvát viselkedés között. Az elvszerűséget minden esetben az emberi élet ellentmondásainak figyelembe vétele biztosítja. Hankiss Ágnes vizsgálta pl. az őszinteség, az igazmondás ambivalenciáit. Erkölcsi követelményeink szerint a jellemes embernek mindig igazat kell mondania, de ez a követelmény ütközhet:

a <i>szuverenitás védelmének</i> a szükségletével,	ezért nem szabad pl. a gyermekeket családi életük intimitásairól faggatni,
az <i>információk megbízhatatlanságának</i> a lehetőségével,	ezért követelhetjük, hogy ne pletykáljon még akkor sem, ha meggyőződése szerint igazat mond,
mások <i>tiszteletének</i> követelményével,	ezt nevezzük tapintatnak, nem mondom valakinek, hogy csúnya, mert nekem nem tetszik,
egy <i>etikailag</i> magasabb rendű követelménnyel,	ezért válhat az igazmondás árulássá, gorombasággá...

Hasonló példák sorával lehetne bemutatni, hogy esetenként épp az erkölcsös magatartás igényli az inadekvát viselkedést. Érvényes ez a pedagógiában is, ahol előfordulhat, hogy egy gyermeki viselkedést végtelenül taszítónak tart a pedagógus, mégis ügyelnie kell, hogy ne a gyermeket, csupán viselkedését marasztalja el. Mindig erkölcstelen az inadekvát viselkedés, ha mások *félrevezetése* a célja (alakoskodás, becsapás, jogtalan előnyök keresése, nem létező érzelmek hazudása, hízélgés stb.).

A harmadik osztályozási szempont szerint megkülönböztethetünk:

a) *közvetett viselkedést* (testtartás, arcjáték, szem stb., metakommunikációk),

A gyermekek különös érzékenységgel reagálnak ezekre. Belőlük szűrjük ki a pedagógus hozzájuk fűződő viszonyát: lekezeli őket, gúnyolja hibáikat, közönyös problémáikkal szemben, unottan hallgatja őket. A pedagógus viszont gazdag információkat szerezhet a tanulók közvetett viselkedéséből: unatkoznak, húzódoznak egy feladattól, cinikusan fogadják szavait stb.

b) *verbális viselkedést* (szóbeli megnyilvánulások, stílus, hangneme, a szavak etikai hitele)

Egyesek tévesen arra következtetnek abból, hogy a beszéd viselkedés, hogy egyben cselekedet is. Ez hamis következtetés. Más megközelítésben igaz, hogy egy adott történelmi, társadalmi, pedagógiai szituációban a szólás, a megszólalás *tett* lehet. Pl. a teszt, az 5+1 veszélyeiről akkor beszélni, amikor ezért hátrány hárult a beszélőre. A nem beszélésről Babits mondott ítéletet: „vétkesek közt cinkos, aki néma”.

c) közvetlenül *cselekvésekben megnyilvánuló viselkedést*, az egyén, a közösség hétköznapi tetteit, különböző szituációkban megnyilvánuló magatartását. Az emberek minőségét cselekedeteik árulják el, azok szerint minősíthetjük egyiküket barátságosnak, a másikat önzőn agresszívnek, az egyiket helytállónak, a másikat nagyszájú gyávnak. Az emberi kapcsolatokban is a cselekvéseké a meghatározó szerep, a viselkedés –válasz váltakozásának, amiket a szociálpszichológia szakkifejezésével *interakcióknak* nevezünk.

AZ EMBERI KAPCSOLATOKBAN ezeknek az interakcióknak meghatározó jelentőségük van. Homans (Az emberi csoport. New York, 1950.) szerint az interak-

ciók gyakoriságával növekszik a rokonszenv mértéke. Hozzátehetjük azonban, hogy ez nagymértékben függ az interakcióban résztvevő személyiségektől és az interakciók tartalmától. Ezekkel kapcsolatban a szociálpszichológia által feltárt törvényszerűségek közül kiemelhetjük a következőket:

1. Ahhoz, hogy kapcsolatok teremthetők, legalább két személyiségre van szükség, akik minden interakciójukban *totalitásként*, teljességgént vesznek részt (H. C. J. Duijker). Ez még egy nem sablonos kézfogásra, tekintetre is érvényes, hiszen abban is benne lehet az egész ember. Különösen a *szem-kontaktusnak* van (M. Argyle) fontos szerepe.

Vezetők és munkatársaik, tanárok és diákok viszonyában mindent elronthat, ha az egyik kérdez, de minden közvetett viselkedésével elárulja, hogy valójában nem érdekli a másik válassza. A tanulók érzékenyen veszik tudomásul, ha valamelyik tanáruk sohasem néz a szemükbe. A szerepjátásra is vigyázni kell, mert a legjobb színész is váratlanul kikökenhet szerepéből. A totalitás érvényesül abban, hogy a diákok nemcsak arra kíváncsiak, hogy tanáruk mennyire érti a szakmáját, arra is, milyen mint ember. Aki ebből a szempontból nem üti meg szemükben a mértéket, csak oktatójuk lehet, nevelőjük nem.

2. A kezdeti interakciókban az emberek *felméri egymást*, arra töreksenek, hogy minél több információt szerezzenek egymásról. Tanárok diákjaikról, diákok pedagógusaikról. Ezeket a situációkat mindig fenntartással kell értelmezni, mert a társak minél jobb, szebb képet szeretnének a másokban kialakítani magukról, ugyanakkor ki akarják puhatolni a másik gyenge pontjait is, mert ezek segítségével *csapdákat* készíthetnek nekik.

A régi pedagógiában a vadász, horgász stb. tanártípust egyes kérdésekkel mindig rá tudták venni tanítványai, hogy a tananyag helyett szenvedélyeiről beszéljen, s ezzel teljék el az óra. A hétköznapi gyakorlatból ismerjük azokat az udvarlókat és hízeltökeket, akik együtt sírnak látszatra a sírányozókkal, sajnálják, akik sajnálatni szeretnék magukat, dicsérik, aki szívesen hallja saját dicséretét. Mindezt nem együttérzésből, empátiából teszik, hanem azért, hogy rejtett céljaikat elérjék. Ezek a figurák nem ismeretlenek az iskolában sem, megtaláljuk őket a padokban, de a nevelőtestületi szobában is.

3. Egymás értékelésében számítanunk szükséges az emberek *implicit személyiség-elméletével* (Secord-Backmann). Ezen azt értjük, hogy az emberekben korán kialakul egy elméleti kép arról, milyenek a körülöttük élő emberek. Kialakulásában szerepet játszanak a környezetben élő személyek, a reklám (film, tévé, divat), de azok az előítéletek is, amelyek szellemi rövidzárakra készítenek az egyéneket.

Így legtöbbször implicit személyiség él arról, milyenek a vezetőink, a főnökök; a férfiak; a nők; a fiatalok, az öregek; milyen az ideális tanár, illetve a jó tanuló. A tömegkommunikáció pl. kialakít a tömegben egy sajátos „modern” nőideált, az ember konkrét találkozáskor a másik személyt akaratlanul is azzal veti össze. Ez újabb szerepjátzási lehetőséget teremt, lehetővé teszi ugyanis, hogy valaki magára öltse az ideál köntösét, és azzal hódítson. Duijker rámutat, hogy ez a *szinlelés* sikerhez vezethet, de egy testtartás, mimika, gesztikuláció, intonáció váratlanul leleplezheti alanyát. A pedagógusnak ezért ismernie kell, milyennek látják a jó tanulókat: kollégái, kiből látják az eszményi fiataalt a diáktársak, hogy idejében irányítani tudja a közvélemény kialakulását. Különösen arra figyeljen, hogy az implicit személyiség-elméletben milyen mértékben jutnak szerephez a különböző *előítéletek*.

4. Marx Károly szerint a másik ember a legalkalmasabb arra, hogy benne, mint tükörben megismerjük önmagunkat. Nincs azonban biztosíték, hogy az ember a tükörben *reális vagy ideális önmagával* kíván-e találkozni. A szociálpszichológusok szinte teljesen egyetértenek abban, hogy az emberi kapcsolatok kialakításában, a kölcsönös

vonzalmak létrejöttében saját véleményünk *megerősítésének* kiemelt jelentősége van. Th. M. Newcomb (Szociálpszich. Gondolat 1973. 182. l.) vizsgálatok alapján fogalmazza meg azt a tételt, hogy a személyes szimpátiákban meghatározó, vajon „az ember egyetért-e társával saját magát illetően. „Aronson (A társas lény 1978.) szerint: a vonzalmat a vonzalom szüli, sajátos rendszerében ezt a törvényszerűséget *jutalomelméletnek* nevezi. Kissé leegyszerűsíti a kérdést, amikor szinte gazdasági egyenleget állít fel, amelynek egyik oldalán *a kapok, nyerek*, a másikon pedig *az adok, nyereségben részesítek* tételeit sorakoztatja fel. Mások meggyőzéséhez valóban elengedhetetlen megbecsülésük és értékelésük. Elutasítja a másik ember irányítását, nevelési szándékát, akiben az illető csak hibákat, rossz tulajdonságokat hajlandó észrevenni. Ezzel rákényszeríti, hogy benne még nagyobb mértékben fedezze fel a hasonló vagy azonos hibákat. Az igazi, érzelmi tartalmú kapcsolatokban azonban az ember áldozatokra, lemondásokra is képes, amint ezt remekül ábrázolja Rostand Cyrano alakjában. Láttuk már (Az emberi kapcsolatok forradalma MK. 1980. 1.), hogy a kölcsönösség a kapcsolatok fontos kritériuma, de helytelen lenne – különösen leegyszerűsített formában – szerepét abszolutizálni.

Nagyon lényeges gyakorlati következtetéseket vonhattunk le mindezekből. Sok pedagógus azért veszti el hatékonyságát gyermekei fölött, mert kifejezésre juttatja, hogy őket értéktelennek, rossznak stb. tartja. Elfelejtji, hogy *a tükör, illetve jutalomelmélet* törvényszerűségét Makarenko már rég lefordította a pedagógia nyelvére. Tanításai szerint, ha valaki tanítványát szorgalmassá, becsületessé stb. akarja nevelni, el kell hitetnie vele, hogy *képes olyanná lenni*, esetleg csírájában már most is olyan. Ez a törvényszerűség érvényesül abban is, hogy reménytelenül vár bizalmat tanítványaitól, aki bizalmatlan velük szemben, és sohasem lesz tekintélye az olyan vezetőnek, aki minden alkalmat megragad, hogy munkatársainak értékeit kicsinyítse. A hétköznapi gyakorlatában szinte apró semmiségeken múlik a kapcsolatok megerősítése vagy lerombolása. Meghallgatja-e tanítványait, aki tőlük odaadó figyelmes meghallgatását igényli? Megadja-e nekik az elemi tiszteletadást, amikor tőlük ezt fokozottabb mértékben követeli? Kívánhat-e másoktól tapintatot, aki tapintatlan, figyelmet a figyelmen? Képes-e mély kapcsolatokat teremteni, aki önzően csak azt értékeli, hogy neki milyen haszna van azokból?

5. A kapcsolatok egyik legerősebb kohéziója a közös tevékenység, s azokon belül *a közös élmény*. Nevelési gyakorlatunk még nem eléggé veszi figyelembe ezt a törvényszerűséget, ezért találkozhatunk azután szép számmal gyermekekkel, akik ezt a kohéziót az iskolán kívül, nem egyszer bandákban, galerikban keresik és találják meg. Az embereknek, hogy életüket színesnek, gazdagnak, tartalmasnak tarthassák, élményekre van szükségük, s ha ilyenek nincsenek, beérik *pótélményekkel* is. Tévedés azt hinni, hogy csak a negatív cselekedetek válhatnak élményekké: a nagy ivászatok, a szexuális kalandok, mások kijátszása, megalázása. Abban azonban, hogy ez a hiedelem egyáltalán kialakulhatott, oroszlánrészre van pozitív eseményeink lélekölő unalmának. Az utóbbi években, évtizedekben pedagógiánk mindent intellektuális szintre igyekezett felemelni, mindent arra alapozott, hogy a gyermekekkel *meg kell értetni* a helyeset, a jót, szükség esetén pedig meg is kell *magyarázni* nekik. Élményekhez viszont csak olyan személyek, események, dolgok juttathatják az embert, akikhez, illetve amelyekhez *érzelmileg is kötődik*. Az érzelmek viszont széles skálán helyezkednek el:

- a) az elfogadástól a tudomásul vételen át az elutasításig,
- b) a csodálattól a tiszteleten át a megvetésig, utálatig,
- c) az azonosulástól a megértésen át az elvetésig,
- d) a szenvedélyes szeretettől a közönyön át a gyűlöletig.

Aki képtelen elérni, hogy vele együtt jussanak élményekhez neveltjei, hamar eléri, hogy ellene találják meg azokat.



Dívat a legjobb pedagógusoknak bizonyos módszerekkel, technikai eszközökkel szemben tanúsított ellenállását konzervativizmusnak bélyegezni. Kevésbé figyelünk fel arra, hogy ezek szerepének túllhangsúlyozásával épp a legalkalmasabbakat riasztjuk el a pályától. Elszűrkitjük velük a pedagógiai hatások két legfontosabb tényezőjét: a színes *pedagógus egyéniséget* és az *élményszerű órát*. Arra vonatkozólag, hogy ez a két tényező milyen eredményekhez vezethet, évszázados tapasztalataink vannak. Az egyeduralgó módszerek és eszközök eredményességét legfeljebb hipotézisek állíthatják. Sajátos ellentmondásként túl sokan foglalkoznak *elméletileg* azzal, mit kell csinálnia a pedagógusnak, aki *gyakorlatilag* már nem is mer önállóan gondolkodni azon, mit volna helyes neki csinálnia.

6. Tartósabb kapcsolatot képes más emberekkel teremteni, aki velük *azonos nézeteket* vall. Minél több dologról azonos két ember véleménye, annál könnyebben megérthetik egymást. Tekintettel arra, hogy minden ember egyik fontos törekvése, hogy mások megbecsülését, értékelését élvezze, egy-egy csoport (munkahelyi, osztály, klikk stb.) nézetei *nyomást gyakorolnak* a csoporttagok nézeteinek alakulására. Hatásuk lehet konform alkalmazkodás, felvett szerep eljátszása, pl. ha a csoport azokat ismeri el, akik cinikusan beszélnek a másneműekről, szexuális kalandjaikkal dicsekszenek, partnereiket gátlástalanul kiszolgáltatják, előbb-utóbb ez a viselkedés a csoport jellemzőjévé válhat. Olyan törvényszerűség ez, amelynek hatását jóra, rosszra egyaránt fel lehet használni. Egyeseket belekényszeríthet egyéniségüktől idegen viselkedésbe, felvett viselkedésük viszont személyiségük torzulásához vezethet. Ugyanakkor pl. a pedagógus felhasználhatja tanítványai megnyerésére is, ha tudatosan ügyel arra, milyen attitűdök jellemzik osztályát az egyes sportágak, csapatok, zenekarok stb. megítélésében. Mindent elveszíthet, ha futballrajongók között ezt a játékot barbárságnak minősíti. Fradi rajongók közt pedig egy másik csapatért lelkesedik. Csatát nyerhet, ha tudomásul veszi, és felhasználja a tanulók megnyerésére.

A KAPCSOLATTEREMTÉS művészetében nem becsülhetjük le az *érintkezésformák* szerepét. Legutóbb Hankiss Elemér taglalta (Valóság 1979: 6. 29–44. l.), milyen zavarokat okoz tisztázatlanságuk. Az a körülmény, hogy életünkben

a) nincsenek általánosan elfogadott köszönésformák (Az iskolákban is egymás mellett élnek a Kezét csókolom és a Jó napot!),

b) nincs kialakult köszöntő módunk (Uram, Úrnő, Elvtárs, kartárs, pajtás, szaki, hé-te),

c) elmosódtak a magázás és a tegezés határai (az Élet és Irodalom egyik írója szerint azt tegezzük, akit nem ismerünk).

Tévedés lenne azonban azt hinni, hogy mindezek a hiányok kizárólag az érintkezés verbális területeire korlátozódnak. A verbális megnyilvánulások csupán azokat a bizonytalanságokat tükrözik, amelyek egész *viselkedés-kultúránkat* jellemzik. Ezzel kapcsolatban pedagógiánkban két ellentétes tendencia észlelhető. Vannak, akik a gyakorlat anarchisztikus jelenségeit elméletileg kívánják igazolni, és az iskolákat is az anarchia gyakorló terepeivé kívánnák változtatni (a szabad nevelés hívei). Akadnak, akik azt vallják, hogy az iskola nem hunyhatja be a szemét, észre kell vennie minden jelenséget, ami körülötte van. A nevelés azonban nem a meglevő hibák rögzítésére és terjesztésére hivatott. Céltudatosan a jövőbe kell néznie, hogy ne azt szolgálja, ami van, annak útját egyengesse, aminek előbb-utóbb mégis meg kell valósulnia. Az emberi kapcsolatokat anarchiáját a jövő nemzedékben váltassa fel az emberi kapcsolatok művészetével. A hétköznapi gyakorlatában követelje meg mindenkitől egymás tiszteletét, megbecsülését, s ennek kifejezésére a tapintatot, az udvariasságot, egymás segítségét tanteremben és nevelőtestületi szobában egyaránt.



## A közösségi magatartás tanulói értékelése és önértékelése

A közösségi magatartás értékelésének és az önértékelés viszonyának jellemzőit ötödik osztályos tanulói közösségben vizsgáltuk. [1] A tanulók helyes értékelési és önértékelési normái elsősorban a nevelési-oktatási folyamat jól szervezett pedagógiai tevékenységében alakulnak ki. A közösségi magatartás és viszonyulás *érték-báttérének* feltárása, majd ennek birtokában az *értékorientáló* pedagógiai tevékenység cél- és feladatrendszerének kidolgozása fontosságát jelzi, hogy „a személyiség egészséges fejlődésének egyik feltétele a helyes önértékelés, valamint más emberek megbízható értékelése”. [2]

1. Mind az *értékelés*, mind az *önértékelés* – a tanulói személyiség életkori sajátosságai és ezzel összefüggő fejlettségi szintjét figyelembe véve –, azáltal válik egyre megbízhatóbbá, amilyen mértékben a tanuló az osztálytárs vagy önmaga, azaz a *konkrét tanuló* pozitív vagy negatív közösségi jellemzői értékelésénél *elvonatkoztatni képes*. Az elvonatkoztatás során a viszonyítási alapot a *közösségi ember* „*eszmei modellje*” képezi, mivel a tanuló személyiségfejlődése során egyre bővülnek és fogalmilag egyre pontosabbak lesznek azok a jellemzők, amelyek meglete vagy hiánya társait, illetve önmagát minősíti. A helyes értékelés és önértékelés *irányított nevelési (önnevelési) folyamat eredménye*, a nevelési és oktatási folyamat *általános törvényszerűségeinek*, azok ismeretelméleti vonatkozásainak megfelelően. [3]

Figyelembe véve, hogy a tanulói személyiség egységes, egymással összefüggő és egymásra épülő struktúrák rendszerét tételezi fel, vizsgálatunk annyiban sajátos, amennyiben a tanulói közösség és az egyes tanulók *közösségi jellemzőit* emeli ki, de nem hagyja figyelmen kívül ezek összefüggéseit a tanuló egészséges személyiségével. A személyiség vizsgálatának alapvető metodológiai elve, hogy bármilyen szempontból végezzünk is *differentiált* kutatási célkitűzéseknek megfelelő, így szükségképpen *analitikus*, elemző tanulmányozást, a *szintézist*, az integrációt mindenkor érvényesítenünk kell. Ez felel meg felfogásunknak, melynek megfelelően a személyiséget – elsősorban külső tényezők hatására kialakult – „*belső feltételek összességének*” tekintjük. [4]

Így, bár az értékelés és önértékelés jellemzőire vonatkozó vizsgálatunkban kiemeltük a személyiség azon jellemző jegyeit, melyeket összefoglalóan a „*kollektivitás*”, mint jellemvonás fogalmába sűrítethetünk, de mindezt a személyiség egészének figyelembe vételével tesszük. Az elmondottakat nemcsak vizsgálati, hanem *nevelési szempontból* is érvényesítenünk kell az eredményes személyiségfejlesztés érdekében.

Amikor az integráció fontosságát hangsúlyozzuk, egyben a *differentiált érték-tudatosítás* szükségességét is szeretnénk kiemelni. Vizsgálati anyagunk elemzése arra enged következtetni, hogy a közösségi magatartás értékelésére vonatkozó tanulói *értékkitételek* túlzottan egysíkúak, indoklásuk gyakran logikailag „körbeforgó”. A közösségi magatartás alapján történő rangsorolás gyakori indoklása volt a „*jó közösségi ember*” jelző, ugyanakkor a tanulók többsége e minőségi jelző *tartalmi jegyeit* csak szűk körben, mondhatni alig, ismerte. Gyakori hiba ebből adódóan, hogy a kollektivitás tartalmába nem tartozó, vagy azzal részben összefüggő tulajdonságokat sorolnak tanulóink a „*kollektivitás*” tartalmi jegyei közé, így érthetően tévesen ítélik meg társaik vagy önmaguk közösségi magatartását.

Főleg alsótagozatos, de még ötödik osztályos tanulók esetében is gyakran tapasztaljuk a „jó közösségi ember” – „kiváló tanuló” közötti közvetlen megfelelés feltételezését. Emiatt főleg a gyengébben tanuló, de kiemelkedően jó közösségi viszonyulású tanulók még a közösségi magatartás és viszonyulás esetében történő rangsorolásnál is alul értékelik önmagukat. Tanulóinkban tudatosítani kell, hogy a jó tanulás nem kizárólagos és egyedüli jellemzője a kollektivitásnak. Az osztályközösség és az egyes tanuló fejlettségi szintjének ugyan alapvető mutatója a tanuláshoz való viszony, – mint azt a közösségi és az egyéni érdek egyaránt megkívánja, – de a kizárólagosan önértékeket előtérbe helyező és azáltal motivált kiemelkedő tanulás nem közösségi jellemzője a tanulói személyiségnek.

Nyolcadik osztályos tanulók körében végzett vizsgálatunk során tapasztaltuk, hogy éppen a legkiemelkedőbb tanulmányi teljesítményt nyújtók között volt többnek kedvezőtlen szociometriai státusza, mivel *énközpontúan* csak saját tanulmányi munkájukra összpontosítva az osztályközösségben társaikkal való kapcsolatuk – az *együttes közösségi tevékenység és annak kohéziós élménye* (közös tanulás, játék, sport, úttörőmunka stb.) *hiányában* –, fellazult. Az osztályközösség többi tagja „nem segítőkész”; „csak önmagával törődik”; „önző” stb. indoklással nem választották, illetve utasították el őket. [5]

Értékorientáló tanári munkában, melynek fontos része a tanulói egyéni teljesítmény és a közösségi magatartás értékelése – amelyet ugyan főleg serdülőkorban kritikusan, de a leggyakrabban mégis értékmérőként fogadnak el a tanulók –, törekednünk kell a *differenciált értékelésre*, amely mintául szolgálhat a tanulói értékelés és önértékelés számára. Hangsúlyozottan vonatkozik ez a *tanulással-művelődéssel és a közösségi magatartással és viszonyulással összefüggő értékek pontos fogalmi tisztázására és tudatosítására*. A 10–14 éves tanulói közösségék az általános iskola egészébe beletartozva *alapvető funkciójukat tekintve tanulási és művelődési közösségek*, így a tanulók *értérendszerében*, a különböző értékek hierarchiájában a *tanulás, a művelődés* (figyelembe véve annak *eszmei-politikai, világnézeti* tartalmát!) és *közösségi magatartás* „értékei” külön-külön is tudatosulva kell hogy integrálódjanak. Ezen alapvető értékek dominanciájának, az egyéni és a közösségi érdekek harmóniájának érvényesülnie kell a tanulói tevékenységben és magatartásban.

Jelen tanulmányunkban bár a közösségi aspektusú értékelés és önértékelés kérdéseivel foglalkozunk, mégis éppen a fentiekben foglaltaknak megfelelően utalnánk Harsányi I. (1968) vizsgálati tapasztalataira. Általános és középiskolai tanulókra egyaránt kiterjedő – a szociometrikus helyzet és annak motivációs háttere –, vizsgálatából kiemelve a 7. osztályos tanulók társválasztási indítékait: a fiúk indoklásainál mindössze 0,9%, a lányoknál 0,5% „*a művelt, sokat tud, intelligens*” tulajdonságköteg. A „jó tanuló” választás 6,7%, ill. 4,3%-os aránnyal 13. a rangsorban, egy hellyel megelőzve a „művelt” értékjelzőit. A tapasztalati anyag konklúzióit levonva joggal teszi fel a kérdést a szerző, hogy az értékelések között vajon miért nem szerepelnek olyanféle kategóriák, amilyeneket követelményként sokszor hallunk. Ilyen pl. a „szocialista eszmeiség”, a „fejlett materialista világnézet”, a „közösségi-kollektív-magatartás” hangsúlyos értékelése, így szavakkal is, közvetlenül kifejezetten”. [6]

Tekintve, hogy a fenti kérdésfeltevés III. osztályos középiskolai tanulókra is vonatkozik, megalapozottnak tartjuk azt a feltevésünket, hogy komoly „hézagokat” találunk pedagógiai értékorientáló munkánk legfontosabb területein.

2. A közösségi magatartás tanulói értékeléséről és önértékeléséről szólva, indokoltnak tartjuk az „*öntudat*”, az „*önismeret*”, az „*értékelés*” és „*önértékelés*” fogalmának, egymással való összefüggésüknek tisztázását. [7] Ez annál is inkább szüksé-

ges, mivel az általános iskolai nevelési és oktatási terv már 3. osztályban, az osztályfőnöki óra „Közösség és személyiség” témakörben, nevelési feladatként jelzi a helyes kritika és önkritika formálását, ami elképzelhetetlen ezen fogalmak ismerettartalmának fokról fokra történő bővítése nélkül. A 4. osztályban az „Értékeljük közösségünket!”, majd 5. osztályban a „Milyen vagyok én?” (önjellemzés); 6. osztályban „Helyem az osztályban” stb. témakörök, választott témánkkal történő foglalkozás indokoltságát támasztják alá. [8]

A jelzett fogalmak összefüggését elfogadva és szükségességüket kiemelve a mindennapi nevelőmunkában, felhívánk a figyelmet, hogy Sz. L. Rubinstein (1964) a viselkedés és magatartás akarati szabályozása legfőbb előfeltételének „a jellem, a világnézet és az öntudat” (kiemelés tőlem R. B.) kialakulását tekinti, melynek hatásos eszköze „az ideológia közössége által egyesített kollektíva életében való részvétel”. Ezt a gondolatot Makarenskónál is kiemelt hangsúlyozással találjuk meg – érthetően, hiszen az ember egész életútja, fejlődésének minden mozzanata valamilyen módon környezetéhez kötődik. A tanuló is a más emberekkel való érintkezés emberi viszonylataiban – családi és iskolai, tágabb értelemben vett tanulási, művelődési, sport és egyéb közösségekben alakul és formálódik, miközben – „... az ember hat a többi emberre, és ugyanakkor aláveti magát az ő befolyásuknak is... Az emberek megismerése önismeretbe vezet..., önmagunk megismerése az összehasonlító önértékelés és az önkritika feltétele... Továbbá: „Az öntudat, amely magában foglalja önmagunkhoz való meghatározott viszonyunkat, szorosan összefügg az önértékeléssel, ez pedig az értékelés normáit meghatározó világnézettel (kiemelések tőlem R. B.)” [9]

A közösségi magatartás értékelése és önértékelése tehát olyan komplex nevelési feladatrendszeri tétel, amelynek középpontjában a jellem, a világnézet és az öntudat nevelése áll, mint feltétele és eredménye a helyes értékelésnek és önértékelésnek.

Vizsgálati eredményeink ismertetését bevezető rövid elméleti fejtegetésünk az összefüggések vázlatos feltárásával a közösségi aspektusú értékorientáló (értékeket tudatosító és interiorizáló) nevelőmunka fontosságára és egyben bonyolultságára kívánta a figyelmet felhívni, mintegy ösztönözve a pedagógia gyakorlatának szakembereit, hogy nevelőmunkájukat e szempontok figyelembe vételével is gazdagítsák. [10]

3. A továbbiakban a vizsgált ötödik osztály tanulói általi közösségi értékelés és önértékelés néhány jellemzőjét említenénk meg a közölt táblázatok értelmezésével:

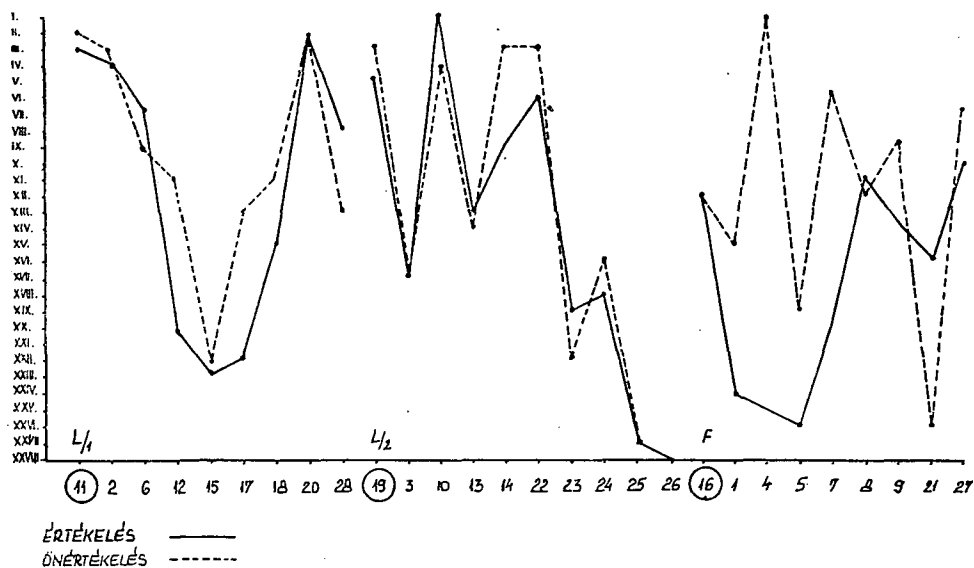
3.1. Az önértékelés tekintetében az osztály tagjai által történt összesített értékeléssel az L/1 15. és 20; az L/2 25. és 26; és az F 16 sz. tanulónál tapasztaltunk teljes megegyezést, ami a tanulói létszám 17,8%-a.

A saját órs tagjai általi értékeléssel 1/2 19; 3; 25; és 26. sz. tanulók önértékelése megegyező, (14,2%-a).

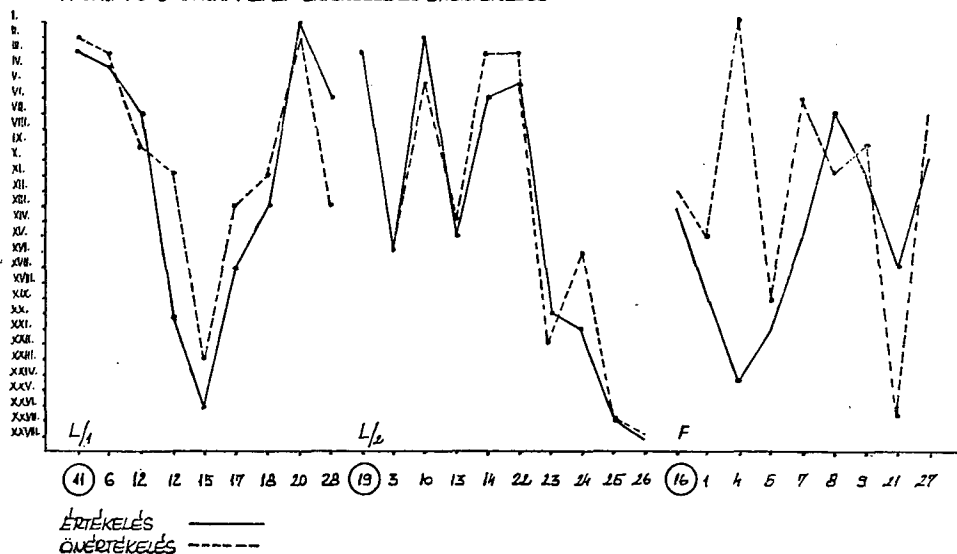
Amennyiben mindkét táblázatot figyelembe vesszük; mindössze a két egyértelműen elutasított tanuló (L/2 25. és 26.) önértékelése azonos a társak értékelésével! Utolsó két helyezésüket anélkül is tudatosították önértékelésükben, hogy a társak véleményét – a vizsgálatot megelőzően nem történt rangsorolás – ismerték volna.

A két elutasított tanuló helyzete a valóságban mégsem azonos. L/2 25. sz. tanuló tanulmányi munkájában közepes teljesítményt mutat, amelynél jobbra lenne képes, de nem tanul megfelelően. Saját óráiban is például az L/2 3. sz. tanuló tanulmányi eredménye jóval gyengébb, mégis jobb közösségi munkája alapján mind a társak, mind önértékelés alapján az osztály rangsorában a XVI., saját óráiban az V. helyet foglalja el, melyet ugyan osztályfőnöke túlzottan tart: „öntevékenysége nagyon mérsékelt. Csak biztatásra végez közösségi munkát”. A társak véleménye nem a tanulmányi eredmény, hanem a közösségi munkában megmutatkozó különbségek alapján

# A KÖZÖSSÉG TAGJAI ÁLTALI ÉRTÉKELES ÉS ÖNÉRTÉKELES



# A SAJÁT ÖRS TAGJAI ÁLTALI ÉRTÉKELES ÉS ÖNÉRTÉKELES



differentiálta a két tanuló helyzetét, amellyel lényegében mindkét tanuló önértékelése megegyezett.

A 28 fős osztályközösségben csupán egy tanuló: L/2 26. sz. helyzete látszik reménytelennek. Osztályfőnöke véleménye szerint: „értelmi képességei feltűnően gyengék. Tartósan nem tud figyelni. Önálló ismeretszerzésre és alkalmazásra képtelen. Nem lehet észrevenni jelenlétét a közösségben”.

A társak véleménye teljes mértékben megfelel az osztályfőnöki értékelésnek. A tanuló négy alapvető tantárgyból egyértelműen bukásra áll, és közösségi munkája más területen sem értékelhető csak elutasítón.

Az önértékelés és a társak általi értékelés teljes vagy megközelítően azonos megfelelőségét a kiemelten jó, vagy a kiemelten gyenge közösségi magatartású és tanulmányi eredményű tanulóknál tapasztaltuk, főleg a lányok vonatkozásában. Vizsgálatunk véleményünk szerint megfelelő alapot nyújtott a további nevelőmunka számára, amennyiben felhívta a figyelmet egyrészt az „*értékmérő jellemzők*” tudatosításának fontosságára, másrészt – mondhatni ezzel együtt – a *tanuló saját helyzete tudatosítására* megfelelő önértékelésre. Megállapításunk elsősorban azokra a tanulókra vonatkozik – többségében fiúk –, akiknél az önértékelés szélsőségesen eltér a társak értékelésétől mind az osztály egészét, mind a saját örs tagjait tekintve.

3.2. *Szélsőséges eltérést* az osztály értékelésétől az L/1 12; 17; 28; az L/2 14; az F 1; 4; 5; 7; 9; 21; (a fiúk 66,6%-a) esetében találunk. Az osztály egészét tekintve: 35,7%.

A saját örs vonatkozásában: L/2 12. és 28; L/2 24.; F 4; 7; 21; (33,3%). Az örsök egészét tekintve: 21,4%.

A kapott eredmények mutatják, hogy a saját örs tagjai jobban ismerik egymást, így az értékelés és az önértékelés az egyes örsök vonatkozásában közelít jobban egymáshoz. Ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy a saját örs tagjai inkább előnyben részesítik társaikat, így az egyébként is jellemző, önmagát előtérbe helyező önértékelés a társas értékeléshez közelít. A legkiegyensúlyozottabb az L/2 örs értékelése és önértékelése, ahol az eltérések lényegtelenek anélkül, hogy az osztály tagjaitól túlzóan eltérő lenne önértékelésük.

Legkevésbé reális a fiú örs tagjainak értékelése és önértékelése, amely alól mindössze az örsvezető és helyettese (F 16. és 27.) kivétel. Ezen örs tagjai közül többen feltűnően túlértékelik önmagukat, melyben a prepubertáskori éretlenség, egy bizonyos tulajdonság – a testi erő – túlértékelése mutatkozik meg. Így például az F 4. és 7. sz. tanulók alapvető jellemzői: „erős”; „gyors”, „verekedős” ugyanakkor „nem tanul”, „figyelmetlen” stb. Önmaguk értékelésénél szerintük a testi erő az, ami társaik fölé helyezi őket. A közösségi magatartás szempontjából negatív személyiségjegyeket az önértékelésnél pozitívan értékelik, így *alapvetően fontos* feladat hárul a nevelőkre, hogy *tudatosítva hibás értékelési és önértékelési jellemzőket a megfelelő közösségi megbízatások* és tevékenységek útján segítsék elő helyes irányba történő fejlődésüket. Ez a nevelői feladat még a kiváló értelmi adottságokkal rendelkező fiú tanulók esetében is indokolt. Vizsgálatunkban F 21. sz. tanulót társai jóval pozitívabban értékelik, mint ő saját magát. Ennek oka, hogy a jó tanulmányi eredmény befolyásolja értékelésüket és fiúi tulajdonságnak tekintik – még a lányok is! –, hogy „szinte minden szünetben verekszik”; „az osztályban rosszaságával igyekszik kitűnni.” A *fiú helyesen rangsorolja önmagát*, mivel tisztában van hibáival, de az intenzív tanári és szülői (nem mindig helyesen!) nevelés ellenére sem változtat magatartásán. *Tudja* ugyan a közösség és önmaga szempontjából értékes magatartás-jellemzőket, a kulturált együttlét és társasviszony szabályait, *érzelmileg* azonban mégsem azonosul azokkal. Ebben közrejátszanak a prepubertáskor tipikus fejlődési jellemzői, de egyéni sajátosságai is (idegrendszeri, vérmérsékleti), melyek „rosszaságában” jutnak kifejezésre. Közismert, hogy a prepubertáskori, de a serdülőkori nevelőmunkában több problémát okoznak a fiúk, mint a lány tanulók. A fiúk jórészt csak azokban a közösségi tevékenységi formákban vesznek részt szívesen, amelyekben a fizikai erő dominál, fokozott mozgásigényüket nehéz a megfelelő formák között levezetni. Erre való tekintettel is a közösségszervező munkában a fiúk esetében kiemelt jelentőséget

tulajdonítunk a sport és játékos tevékenységben történő közösségformálásnak – főleg prepubertás korban –, melynek kiváló színtere lehet a jól szervezett úttörőmunka. Természetesen nem mondhatunk le az egyéb közösségi tevékenységformákba történő bevonásukról sem.

#### A KÖZÖSSÉGI MAGATARTÁS ÖNÉRTÉKELÉSÉNEK POZITÍV ÉS NEGATÍV ELTÉRÉSEI (%) OSZTÁLYKÖZÖSSÉG

L/1	66.6	—	22.2	11.1	33.3	22.2	—	11.1	—	—	11.1
L/2	50.0	—	—	10.0	40.0	20.0	20.0	10.0			30.0
F	66.6	22.2	22.2	11.1	11.1	11.1	11.1			11.1	22.2
11. sz.											
15. sz.											
10. sz.											
25. sz.											
16. sz.											
4. sz.											
	+ Σ	10-	7-9	4-6	1-3	$\bar{x}$	1-3	4-6	7-9	10-	-Σ

#### SAJÁT ŐRS

L/1	66.6	—	11.1	11.1	44.4	—	22.2	—	11.1	—	33.3
L/2	40.0			10.0	30.0	40.0	20.0	—	—	—	20.0
F	77.7	11.1	11.1	11.1	44.4	—	—	11.1	—	11.1	22.2
11. sz.											
15. sz.											
10. sz.											
25. sz.											
16. sz.											
4. sz.											

Táblázatunk az ötödik osztályos tanulók önértékelésének pozitív irányú eltolódását jól tükrözi. Ez különösebb problémát nem jelent, mivel a tanulókra általában jellemző, hogy minél kedvezőbb helyet szeretnének elfoglalni az osztályközösségben és szűkebb (őrsi) közösségükben is. Az eltolódás mértéke sem jelentős, hiszen a közösségi magatartás értékelésének átlagától ( $\bar{x}$ ) a rangsort tekintve többségében 1-3 hellyel rangsorolják előre magukat. Összességében mindez mégis, mind az osztályközösségben, mind a saját őrsben elfoglalt közösségi rangsor megítélésénél a megfelelő *önkritika* hiányára utal. Ez különösen magas százalékos arányban (77,7%) mutatkozik meg a fiú őrs tagjainak önértékelésénél. Ugyanakkor társaik közösségi magatartását megítélve valamennyi őrs esetében a kedvezőtlenebb rangsorolás %-os aránya jellemző.

Így például az osztályközösség egészére vonatkoztatva a tanulók negatív értékelési mutatói: L/1 = 32,10%; L/2 = 46,40%; F = 42,80%. Önértékelésük hasonló mutatói: L/1 = 11,10%; L/2 = 300%; F = 22,20%. A pozitív önértékelési mutatók az osz-

tályközösség egészére vonatkoztatva:  $L/1 = 32,1\%$ ;  $L/2 = 35,7\%$ ;  $F = 39,3\%$ . Önértékelésük hasonló mutatói:  $L/1 = 66,6\%$ ;  $L/2 = 50,0\%$ ;  $F = 66,6\%$ . Az értékelés és az önértékelés százalékos összehasonlításánál egyértelműen kitűnik, hogy mindhárom ős tanulói lényegesen szigorúbban ítélik meg társaik közösségi magatartását, mint önmagukét.

Közösségi nevelőmunkánk feladatául tűzhetjük ki vizsgált osztályunkban a reálisabb, ezzel együtt *önkritikusabb* önértékelés igényének kialakítását tanítványainknál. Eredményes nevelőmunkánk abban az esetben lesz kimutatható, ha (6. osztályban) a jelenlegivel megegyező vizsgálat eredményeinek összehasonlításánál az értékelés és önértékelés mutatói egymáshoz közelítenek.

*Külön feladatot jelent* azokkal a tanulókkal történő foglalkozás, akik az átlagtól jelentősen eltérően (pozitív vagy negatív irányban) értékelik társaikat, ugyanakkor túlzottan előtérbe helyezik önmagukat. Táblázatunkban ezt a típust képviseli például az *F. 4. sz. tanuló*, aki az osztály értékelési átlagától 13 hellyel sorolja feljebb önmagát, ugyanakkor az átlagtól eltérően az osztályközösség tagjait 46,3%-os arányban, saját örsének tagjait 33,3%-os arányban negatívan értékeli. Ez a tendencia főleg a gyenge tanulmányi eredményű és nem kielégítő közösségi magatartású tanulókra jellemző. Így nevelőmunkánknak a *tanuláshoz való helyes viszony kialakításán, megfelelő közösségi megbízatásokon és azok tanári értékelésén* keresztül kell elősegíteni a hasonló problémák megoldását. A tanulók különböző tevékenységi formák közepette történő *tanári értékelése* mellett biztosítanunk kell azt is, hogy a *tanulók megfelelő hangnemi és megalapozott kritikával értékeljék társaik tevékenységét. Készítsük tanulóinkat önkritikára, hívjuk fel figyelmüket önértékelésük torzulásaira.*

A *problematisztikus tanulók* esetében feltétlenül szükséges a *családi háttér feltárása* és lehetőség szerint a család és az iskola nevelői hatásainak koordinálása. Sajnos, éppen a legindokoltabb esetekben nincs mód erre, mint például az *L/2 17. sz. tanuló*nál: „... a részeges apa túl szigorú és következetlen a „nevelésben” (amely rendszerint verésben jut kifejezésre). A gyerek általában fél a felnőttektől. Szülei gyakran veszekszenek... sokszor ideges, zavart, idegrendszere gyenge... *Barátja nincs* az osztályban, mert ezt is megtiltja édesapja...” *Következménye:* „...nem szereti az iskolát, nem szeret tanulni, a közösségi munkában nem vesz részt...”

Tanulóink iskolai helyzetének gyakran meghatározója a kedvezőtlen családi környezet, amely nem biztosít megfelelő feltételeket a tanuláshoz, így az iskolában sincs sikerélménye a gyerekeknek.

Az ilyen esetekben sokat segíthet a megértő, segítőkész tanár és az osztálytársak közössége. *Közösségi nevelésünk humanizmusa*, egymás kölcsönös megbecsülése, segítése és szeretete, a jóindulat olyan emberi érték, amelyeket tudatosítanunk kell tanítványainkban, hogy sok egyéb értékelési norma mellett ezek is alapvető jellemzői legyenek önmaguk és társaik megítélésének.

## JEGYZETEK

[1] Dr. Riesz Béla, 1979., A közösségi magatartás értékelésének módszertani kérdései. Módszertani Közlemények, XIX/5. sz. 267–274.; valamint uo. 1980., XX/1. sz.

[2] Dr. Harsányi István, 1968., Milyen személyiségtulajdonságok megjelölésével értékelik egymást iskolásaink? Pszichológiai Tanulmányok, XI. 199.; valamint vonatkozó irodalma.

[3] Dr. Nánási Miklós (szerk.), 1971., Pedagógia, Tankönyvkiadó, Budapest, 349.

[4] Duró Lajos, 1972., A személyiség és tanulmányozásának módszerei. Magyar Pszichológiai Szemle, 259–264.; valamint vonatkozó irodalma.

[5] Riesz Béla, 1971., Társaskapcsolatok összehasonlító vizsgálata általános iskolai tanulóknál. Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, Szeged, 307–322.

[6] Vö. Dr. Harsányi L., (1968) im. 212.

[7] *Öntudat*: filozófiai értelemben az „embernek önmagára mint személyiségre és a világhoz



való viszonyára vonatkozó tudata"; továbbá: „Valakinek vagy valamely közösségnek a saját szerepére, értékére vonatkozó ismerete”. Magyar Értelmező Kéziszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978. 1054.

Lásd még: pedagógiai értelemben „A nevelés folyamatában a gyermek öntudata serdülőkorban mélyül el...” „Mindez nélkülözhetetlenné teszi a serdülők és a prepubertás korában levő növendékek öntudatának intenzív fejlesztését és korrigálását, amit a nevelő elsősorban a gyermek teljesítményének folyamatos és tárgyilagos értékelésével biztosíthat”. Pedagógiai Lexikon, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976. 398.

*Önismeret:* „a személyiségnek saját tulajdonságairól, képességeiről, ezek állapotáról és sajátos törvényszerűségeiről alkotott értékelésen alapuló képe. A helyes önismeret csak a jól szervezett közösségben alakul ki az állandó kritika és önkritika hatására...” I. m. 396.

*Értékelés:* „általános pedagógiai értelemben az emberi magatartásnak a társadalmi erkölcsi követelményeihez való viszonyítása... az értékelés akkor éri el a célját, ha egyre értékesebb cselekedetekre, jobb teljesítményekre ösztönöz, fejleszti a társadalmi felelősségtudatot, az ellenőrző és önértékelő képességet.” I. m. 390.

*Önértékelés:* szorosan összefügg az önismeret fogalmával, amennyiben az önértékelés önismereten, önmegismerésen alapuló értékelés. Az önmegismerés a személyiség „saját tulajdonságainak, képességeinek, jellemének, más emberekhez fűződő kapcsolatának ismerete” (Lipkina, A. I., 1975.) lásd Varga Sándorné dr.: Az önismeret, önértékelés és önnevelés néhány kérdése. Dr. Gácsér J., (szerk.) „Utunk a nevelő iskola felé II.” Szeged, 1979. 65–88.; valamint gazdag irodalmi utalásai.

Kiemelnénk: Petrikás Árpád: Az önértékelés helye és szerepe a személyiségformálás folyamatában. Acta Pedagogica Debrecina XII. 1964. 35–46.

Radnai Béla: Önértékelés – mások értékelése. Pszichológiai Tanulmányok II. Akadémiai Kiadó, Bp., 1959. 213–225.

[8] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. 1978. I. vonatkozó fejezetei.

[9] Rubinstein, Sz. L., 1964., Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1050.

[10] Az „értékorientáció” fogalmával és vizsgálatával kapcsolatban lásd: Murányi Mibály, 1974, Az értékorientációk fejlesztése. Tankönyvkiadó, Budapest.

Daróczy Sándor–Szvétek Sándor, 1978., A szocialista eszmény és erkölcsileg személyiségfejlesztő szerepéről. Pedagógiai Szemle, XXVIII/1. 11–20. Dr. Szvétek Sándor, 1978., Az értékek szerepe a személyiség integrálásában. Művelődésügyünk, Bács-Kiskun megyei Tanács V. B. Műv. Oszt. 27. 60–66.



DR. ZUKOVITS IMRE  
Pécs

## A gondolkodásra nevelés problémái az általános iskola felső tagozatában egy felmérés alapján

A fejlődés ütemének évszázadunkban tapasztalható meggyorsulása, a tudomány és a technika forradalmi változása sokrétű műveltséget követel meg a ma emberétől.

Ezért alapvető társadalmi követelmény az olyan változatos oktató-nevelő tevékenység kibontakoztatása, amely a tanulók számára lehetővé teszi ismereteik bővítését, személyiségük, jellemük, tudatuk folyamatos továbbfejlesztését, a teljesítményképes tudás megszerzését.

Az iskolai munkának tehát fontos feladata, hogy a tanulóknak pontos és helyes ismereteik legyenek a természetben és a társadalomban végbemenő jelenségekről, azokban megnyilvánuló törvényszerűségekről, és ismerjék a jelenségeknek és a törvényszerűségeknek a gyakorlati életben való alkalmazási lehetőségeit.

Az ok-okozati kapcsolatok kvantitatív és kvalitatív feltárása, az összefüggések megértése, a tartalmilag és terjedelmileg is pontos fogalmak kialakítása azonban csak akkor lehetséges, ha az iskolai oktató-nevelő tevékenységünk során a pontos és helyes megfigyelésre, a gondos elemzésre, a lényeges és a lényegtelen jelenségek, kapcsolatok megkülönböztetésére neveljük tanítványainkat.

Az önálló tanulás és ismeretszerzés képességének megszerzése, a tudományos, technikai eredmények lényegének helyes megértése, ezek alkalmazása a mindennapi életben, az állandóan változó, módosuló műszaki-technikai feltételekhez való rugalmas alkalmazkodás, az újabb és újabb termelési, gazdasági, kulturális stb. helyzetek, illetve problémák megoldása, valamint a tudományos és a technikai fejlődés aktív irányítása mind-mind *magasan fejlett gondolkodást kívánnak meg és tételeznek fel.*<sup>1</sup>

Ezért olyan gondolkodási, kutatási, vizsgálódási képességeket kell kialakítanunk tanulóinkban, amelyek széles alapot biztosítanak a dialektikus gondolkodás számára.

*Korunk technikai és tudományos fejlődése a gondolkodás nevelését minden eddigi történeti kornál erőteljesebben igényli és kiemelkedő fontosságú társadalmi – és ezen belül iskolai – feladattá is teszi.*

Mindezekből egyértelműen következik, hogy az általános iskolai felső tagozatos oktatásban a tények, jelenségek leíró jellege mellett *fokozottabban kell törekedni az összefüggések, az oksági kapcsolatok megértetésére – a kvantitatív és a kvalitatív viszonyok felismertetésére –, sőt az egyes kapcsolatok matematikai igényű rögzítésére is.*

Ilyen elvi megfontolások alapján állíthatjuk: az iskolai oktatás fontos kérdései közé tartozik, vajon

a) felső tagozatos tanulóink összefüggés-felismerő, feladatmegoldó gondolkodása milyen színvonalú;

b) milyen pedagógiai, pszichológiai stb. problémákkal, nehézségekkel találkozhatunk ilyen vonatkozásban;

c) a konkrét oktató-nevelő munka hatékonyabbá tétele érdekében milyen feladataink vannak?

Ezekkel a problémákkal kapcsolatos összefüggések részletes feltárása érdekében Baranya, Somogy és Tolna megyékben összesen 241 nyolcadik osztályos tanuló bevonásával szintfelmérő vizsgálatokat végeztünk.

A tapasztalatok, következtetések ellenőrzésére azonos elvi felépítést, de más kérdéseket alkalmazva az elmúlt tanévben kiegészítő vizsgálatra is sor került egy Somogy megyei iskola 5. és 8. osztályaiban 109 tanuló részvételével.

Az összesen 350 tanulót érintő vizsgálatokkal összefüggő megállapításaink egységes értelmezése érdekében indokolt, hogy a témakör részletes ismertetése előtt röviden áttekintsük a kapcsolódó pszichológiai kérdéseket.

## I.

### *Az alapvető gondolkodáslélektani vonatkozások*

A gondolkodás értelmezésében igen változatos, sok esetben egymásnak ellentmondó nézettel lehet találkozni.<sup>2</sup>

A gondolkodással kapcsolatban sokan csak a tudatban lejátszódó műveleteket tartják fontosnak, és ezeket vizsgálják: a realisabb kutatók a gondolkodásnak a valóságot visszatükröző tartalmát is figyelembe veszik.

1 Kelemen László: A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó. Bp., 1973. 5–6. old.

2 Kelemen L.: I. m. 120–123. old.

Vannak, akik a *gondolkodást csak mint megértést, vagy csak mint problémamegoldást értelmezik.*

Annak az elgondolásnak is vannak hívei, hogy a gondolkodás lényegében „írányított asszociáció”.

A polgári irányzatok hívei a *gondolkodás tartalmára* vonatkozóan hangoztatják, hogy a gondolkodás nem egyenlő a képszerű megismeréssel, mert az tartalmazza az összefüggések, vonatkozások felismerését is. Például: „A gondolkodás jelentések, vonatkozások, összefüggések megragadása.” (Wenzl)<sup>3</sup>

Ebben a meghatározásban a lényeges jegyek közül azonban csak egy szerepel. A gondolkodás és a valóság közötti viszonyra való utalás teljesen hiányzik. Nincs szó a gondolkodás lefolyásának módjáról és jellegéről.

A nézetek egy nagy csoportjára az jellemző, hogy a gondolkodást csak mint problémamegoldást értelmezi.

A tágabb értelmezést vallók a gondolkodást az „*intelligencia*” fogalmában oldják fel. Stern szerint az intelligencia lényege az új helyzetekhez való alkalmazkodás.

„Az a képesség, amely lehetővé teszi az új helyzetekhez való alkalmazkodást” – jelenti tulajdonképpen az intelligenciát, fogalmazta meg Claparède is ezt a nézetet.<sup>4</sup> Az értelem szerinte csak akkor lép működésbe, ha az ösztön és a megszokás, mint egyszerű alkalmazkodási eszközök, hiányoznak.

Piaget véleménye szerint is az értelem lényege az *alkalmazkodás, ami nem más, mint az asszimiláció* (a külvilág szubjektív megragadása) és az *akkomodáció* (a szubjektív skémák külvilághoz alkalmazásának) *egyensúlya*.<sup>5</sup>

Ezekkel a nézetekkel nem érthetünk egyet. „A gondolkodás lényegénél fogva megismerés, amely az ember előtt felmerülő problémák vagy feladatok megoldásához vezet” – hangsúlyozta Rubinstein.<sup>6</sup>

A gondolkodás nem azonos tehát az intelligencia fogalmával. A gondolkodás lényeges jegyei közé tartozik a *megismerés szintje* is. A gondolkodás elemi szintjét az egyszerű manipulálással végrehajtott cselekvés jelenti. Az emberi gondolkodás azonban már az elemi szinten is minőségileg különbözik az állati értelmességtől. Az ember a gondolkodás útján képes magasabb szintre, a megismerés elvont, fogalmi szintjére felemelkedni.

A gondolkodás az észleléstől és az emlékezéstől eltérően új feladatokat old meg.

A mi értelmezésünk szerint:

1. A gondolkodás tartalmában a dolgok lényegét és törvényszerű összefüggéseit tükrözi. A gondolkodás „... a valóságnak az emberi agyban való elvont tükrözése, amely a szó segítségével és a meglevő ismeretanyag közvetítésével megy végbe”. (Rubinstein)<sup>7</sup>

2. A gondolkodás elvont, tükröző jellegének alapja a *szó*, illetve a *fogalom*, vagyis a második jelzőrendszeren alapuló beszéd és fogalomrendszer.

3. A gondolkodás eddig ismeretlen körülmények megértése, illetve új feladatok megoldása. A gondolkodás fajtái közül alapvető jelentőséget tulajdonítunk

a) a *megértésnek* és

b) a *problémamegoldó gondolkodásnak*.

3. Heblmann W.: Wörterbuch der Psychologie. Stuttgart. 1959. 575.

4. Claparède E.: L' éducation fonctionelle. Delachaux. 1931. Neuchâtel-Paris.

5. Piaget J.: La psychologie de l' intelligence. Armand Colin, 1947. Paris. 212.

6. Rubinstein: Gondolkodáslélektani vizsgálatok. Studium Könyvek 19. Gondolat Kiadó. Bp., 1960.

7. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai. I-II. Akadémiai Kiadó. Bp., 1964. 1103. old.

A megértés körébe a következő tevékenységcsoportokat sorolhatjuk:

- a) a felismerést – egy dolog besorolását a megfelelő logikai osztályba;
- b) az összefüggések feltárását – egy jelenség megértését átfogó törvényszerűségek, viszonylatok alapján;
- c) a dolgok lényegének kiemelését – a fogalom, tétel, törvényalkotást.

Tehát a megértés, mint a gondolkodás egyik válfaja, lényegében különféle gondolkodási tevékenységek összefoglaló elnevezése.<sup>8</sup>

A megértésben a már meglevő ismereteknek van nagy szerepe. Pavlov a megértést úgy fogta fel, mint a meglevő ismeretek felhasználását.

A problémamegoldó gondolkodás jellemzője a kutatás, az ismeretlent feltáró, újat kereső gondolkodás.

A tanítási-tanulási folyamatban problémát jelent minden olyan kérdés, feladat, amelyre a választ nem tudjuk azonnal – észlelés, tapasztalás, emlékezés alapján – megadni, csak közvetett módon, különböző gondolkodási és logikai műveletvégzéseken keresztül.

Problémamegoldó gondolkodásnak nevezzük: a gondolkodási tevékenységek azon részhalmazát, amely magában foglalja a probléma érzékelését, megfogalmazását, az összefüggések feltárását, a megoldási módok meghatározását és azok elvégzését, valamint az eredmények ellenőrzését és értékelését.

A kétféle gondolkodási fajta – a megértés és a problémamegoldás – az oktatási folyamatban nem különíthető el mereven egymástól, kölcsönös kapcsolatban vannak és kiegészítik egymást.

Mindezek alapján egyértelmű, hogy az oksági gondolkodásra nevelés nemcsak a feladatmegoldó készség fejlesztését teszi szükségessé, hanem képessé kell tenni tanítványainkat az összefüggések, az ok-okozati viszonyok, a törvényszerűségek felismerésére, illetve azok célszerű és helyes alkalmazására is.

Az összefüggésfelismerések, problémafeltárások különösen jól mutatkoznak meg, és így sokoldalúan elemezhetők, a matematikai feladatmegoldásokban. Ezért alapoztuk szintfelmérő és ellenőrző vizsgálatainkat különböző nehézségű és minőségű szöveges feladatok megoldásaira.

A továbbiakban ismertetésre kerülő anyagban a szintfelmérés alapján szeretnénk áttekintést adni a gondolkodásra nevelés problémáiról. A kiegészítő vizsgálat tapasztalatait a Módszertani Közlemények következő számában megjelenő tanulmányban összegezzük.

## II.

### *A vizsgálat részletes ismertetése*

#### *A) A szintfelmérő vizsgálat elemzése*

A szöveges feladatokat mindkét vizsgálatkor úgy válogattuk össze, hogy a megoldások során a tanulók egyaránt felhasználhatták az 5–7. osztályos korukban a következtetések alkalmazásában szerzett, valamint a 8. osztályban tanult algebrai ismereteiket.

– A vizsgálatban érdekelt iskolákat a könnyebb áttekintés érdekében a következő módon különböztetjük meg:

8. Kelemen L.: I. m. 129–130. old.

a) Szintfelmérés:

1. sz. iskola
2. sz. iskola
3. sz. iskola
4. sz. iskola
5. sz. iskola

- Baranya megye -
- Baranya megye -
- Somogy megye -
- Tolna megye -
- Baranya megye -

b) Ellenőrző, kiegészítő vizsgálat:

6. sz. iskola

- Somogy megye -

1. sz. feladat - Egy dobozban három kisebb doboz van. Ezekben ismét három kisebb doboz. Hány doboz van összesen? - Miért? -

A megoldáshoz viszonylag egyszerű logikai összefüggés felismerésére volt szükség, amit a tanulók rajzzal könnyen és szemléletesen feltárhattak. Az egyszerű vonalas rajz alapján a végeredményt már pusztán összeszámlálással is meghatározhatták.

A feladatok megoldásainak elemzése során feltárt adatok a következőket mutatják:

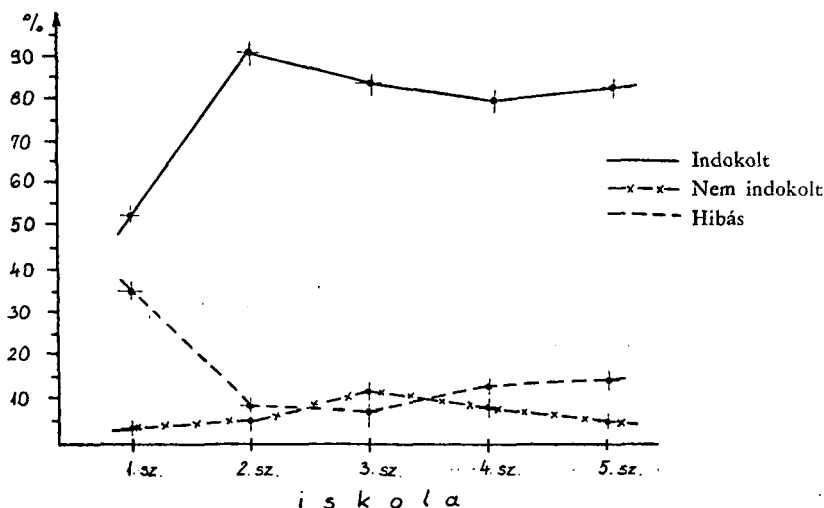
1. sz. táblázat

A feladatmegoldások iskolánkénti alakulása

Iskola	Helyes megoldás		Hibás	Nem válaszolt
	Indokolással	Indokolás nélkül		
1. sz. iskola	52,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	42,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
2. sz. iskola	90 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	-
3. sz. iskola	83,2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	10 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	6,8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	-
4. sz. iskola	80 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	12 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	-
5. sz. iskola	83 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	13 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	-

Az 1. sz. táblázat adatai grafikonon ábrázolva:

1. sz. ábra



A nagyon egyszerű összefüggésre épülő feladat megoldásainak elemzése, összehasonlítása egyértelműen jelzi, hogy az 1. sz. iskola tanulóinak eredménye meglepően alacsony: A hibátlanul dolgozó 22 tanuló közül 11 alkalmazta a rajz segítségével történő feladatmegoldást. 10-en szóveges következtetéssel jutottak el a jó eredményhez. A rossz eredményt közlő tanulók közül többen elemi hibákat vétettek az egyszerű numerikus számolásoknál.

A másik négy iskola tanulói közel 40%-kal jobb eredményt értek el, mint az 1. sz. iskola növendékei. Ezekben az iskolákban 80–90% közötti szóródást mutatnak a helyes megoldások adatai.

A viszonylag jó eredmények azonban nem homályosíthatják el azt a tényt, hogy a 3. sz. iskolában a helyes végeredményt közlő tanulók 10%-a, a 4. sz. iskolában pedig 8%-a nem ismerte a megoldás módját; pusztán a számszerű végső adatokat írták le.

Az összefüggés-felismerési, a problémamegoldási szint pontosabb meghatározása érdekében a második feladatot már összetettebb logikai kapcsolatok alapján építettük fel.

2. sz. feladat – Egy ketrecben nyulak és tyúkok vannak. Összesen 30 fejet és 100 lábat számlálhatunk össze. Hány nyúl és hány tyúk van a ketrecben? – Miért? –

A feladatot következtetéssel, arányos osztással, illetve algebrai ismeretek alkalmazásával – egyenlettel – is meg lehetett oldani.

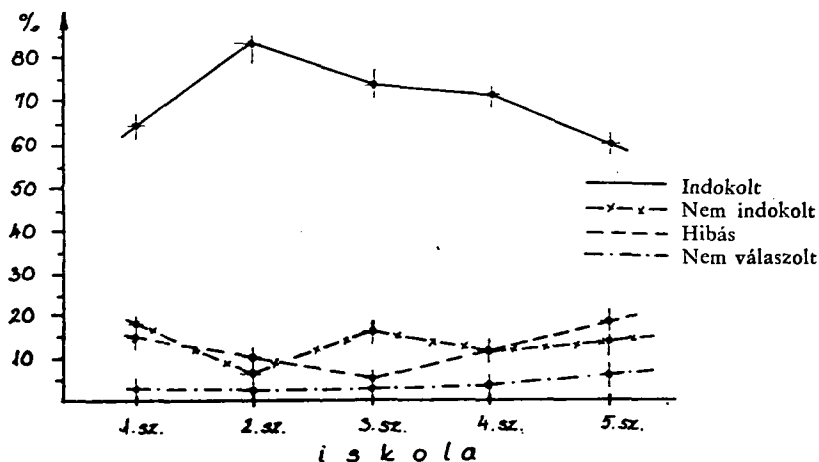
## 2. sz. táblázat

Az egyes iskolák eredményeinek alakulása

Iskola	Helyes megoldás		Hibás	Nem válaszolt
	Indokolással	Indokolás nélkül		
1. sz. iskola	65 %	17,5%	15 %	2,5%
2. sz. iskola	82 %	6 %	10 %	2 %
3. sz. iskola	74,6%	17 %	5 %	3,4%
4. sz. iskola	72 %	12 %	12 %	4 %
5. sz. iskola	60 %	15 %	20 %	5 %

## 2. sz. ábra

Az adatok összehasonlítása



A 2. sz. feladat nehézségi fokából adódóan természetes következményként elfogadhatunk bizonyos mértékű csökkenést az 1. sz. feladathoz viszonyítva. Ide sorolható pl. a 2. sz. iskola teljesítménye.

A 4. sz. iskola 16%-os, a 3. sz. iskola közel 20%-os, az 5. sz. iskola 27%-os teljesítményesége azonban már arra figyelmeztet, hogy a tanulók összefüggésfelismerő képessége, illetve problémamegoldó gondolkodása erősen hiányos. Ezt a megállapítást nem cáfolja az 1. sz. iskola eredményének látszólagos javulása sem, hiszen az indokolást nem adók egyszerű próbálkozással jutottak el a helyes eredményig. Vagyis ezekben az esetekben nem előzte meg a logikai viszonyok, összefüggések feltárása a feladatmegoldást. Így csupán véletlenszerű rátalálásról lehet beszélni.

Az összefüggésfelismerésben levő hiányosságok meglétét támasztják alá az indokolást nem közlőkön kívül a hibás eredményeket adók és a feladatmegoldást meg nem kísérlők adatai is. Mint általános problémát kell kiemelni, hogy a falusi iskolák tanulói közül egy sem akadt, aki algebrai ismereteit alkalmazva oldotta volna meg ezt a példát.

### *Következtetések, általánosítások*

Alapvető követelmény, hogy kevés tényből általánosítani nem szabad. A két feladatra adott 482 tanulói megoldás elemzése és a teljesítmények összehasonlítása alapján már hangsúlyozni kell:

1. Az összefüggések felismerésére, a problémamegoldás folyamatára nagy hatással vannak a megismert, a tanult *megoldási sémák*. A sémák nem mások, mint gondolkodási szabályok, nézetek; a különböző matematikai műveletek, eszközök belénk rögzödött, megszokott módjai. Nem lehet vitatni, hogy ezek megkönnyítik az egyes feladatok megoldását, hiszen a megoldási sémák sűrítik az emberiség előző nemzedékeinek tapasztalatait. Konkrét megfigyeléseink szerint a sémák hátrányosak is lehetnek az összefüggésfelismerés, illetve a problémamegoldás folyamatára. Rászoktathatják a tanulókat arra, hogy szinte kizárólag kész mintákat, megoldási eljárásokat használjanak. Így elnyomhatják az önálló problémakereső, összefüggés-feltáró gondolkodást, ami nehezíti a célszerű eljárások, megoldási módok felismerését és alkalmazását.

2. Az eredményes tanulói tevékenység alapvető feltételei közé tartozik, hogy a gyermek megértse, helyesen értelmezze a felvetődött vagy az eléje állított problémát, vagyis világosan lássa a felfogott és az elsajátított tényeket és a bennük levő összefüggéseket.

3. A problémák sokoldalú elemzése, az összefüggések feltárása igen komoly erőfeszítést, gondolkodási tevékenységet követel meg a tanulóktól.<sup>9</sup>

A tanulóktól megkívánja szellemi erőiknek maximális felhasználását, a tanár számára pedig szükségszerű és elengedhetetlen feladat, hogy megteremtse a tanítványok számára a megfelelő feltételeket a különböző problémák feladásával, a serkentés változatos módjainak alkalmazásával és a tanítási-tanulási folyamat irányításának biztos kézben való tartásával.

4. Az összefüggések, a logikai viszonyok feltárása, a lényeges jegyek elkülönítése a lényegtelenről, a tények, jelenségek, problémák stb. elemzése során valósul meg.

Ha az elemzés nem gondos és alapos, akkor nincs elég alap az összefüggések pontos felismerésére, illetve a megoldás menetének helyes meghatározásához. Ennek következményei, hogy a tanulók a feladat kidolgozása során vagy helytelen eredményekhez jutnak, vagy bizonytalanságuk miatt passzívak lesznek, és egyáltalán meg sem kísérlik a különböző problémák megoldását.

5. Az *elemzési készség széles körű kifejlesztése tehát alapvető feltétele a megfelelő összefüggésfelismerő, problémafeltáró és megoldó gondolkodási szint elérésének.*

Előző megállapításaink további alátámasztására, illetve a felsőtagozatos tanulók összefüggésfelismerő és problémamegoldó gondolkodásának minél több oldalú megismerése érdekében a 3. feladat nehézségi fokát látszólag jelentősen növeltük. A feladat azonban olyan, hogy gondos elemzéssel a tanulók igen egyszerű eljárást is találhattak a probléma gyors megoldásához.

3. sz. feladat – Ha 20 cm-es szalagot úgy vágunk két részre, hogy a kisebbik a nagyobbknak éppen a kétharmad része, akkor hány cm-es lesz a kisebbik rész?

9. Zukovits I.: Az aktivitás serkentő tényezői az oktatásban. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 162–168. old.

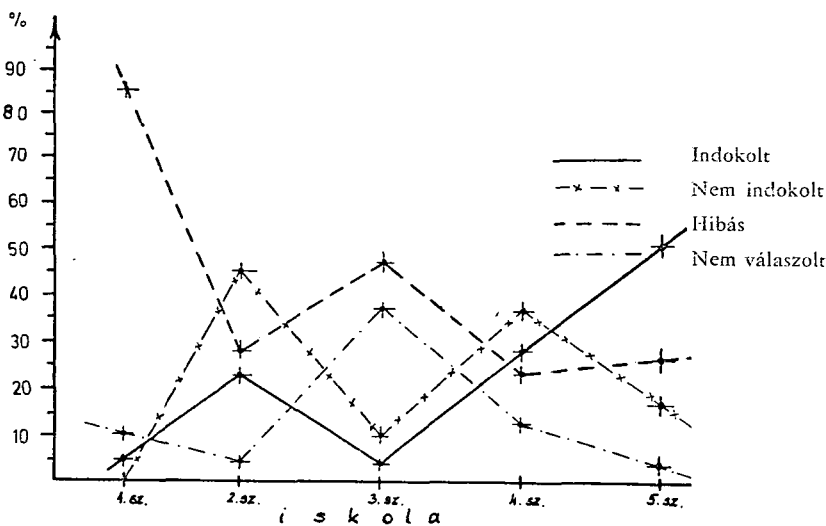
### 3. sz. táblázat

A teljesítmények iskolánkénti adatai

Iskola	Helyes megoldás		Hibás	Nem válaszolt
	Indokolással	Indokolás nélkül		
1. sz. iskola	5 %	–	85 %	10 %
2. sz. iskola	22,5 %	45 %	28,5 %	4 %
3. sz. iskola	5 %	10 %	49 %	36 %
4. sz. iskola	28 %	36 %	24 %	12 %
5. sz. iskola	53 %	18 %	26 %	3 %

### 3. sz. ábra

A 3. sz. feladat adatainak ábrázolása



A harmadik feladat adatainak összehasonlítása alapján, mint sajnálatos tényt állapíthatjuk meg, hogy az 1. és 3. sz. iskolában meglepően alacsony, sőt szinte minimális a tanulók teljesítménye. Az indokolt helyes megoldások 5%-os értéke azt jelzi, hogy ezekben az iskolákban csak néhány tanuló ismerte fel az oksági összefüggéseket, kapcsolatokat, amelyek alapján a feladatot meg lehetett volna oldani.

A hiányosságok okait keresve az 1. sz. iskolában végzett kiegészítő megfigyeléseink alapján arról győződhetünk meg, hogy a tanulók értelmi fejlettsége elérte az átlagos színvonalat. Tehát a lemaradás oka erősen a pedagógusok személyi körülményeiben – a felkészültségben, az ön- és a továbbképzés hiányosságaiban stb. – valamint a helytelen didaktikai és metodikai eljárások alkalmazásában kereshetők.

A 3. sz. iskolában folyó munka részletesebb figyelemmel kísérése alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a matematikai fogalmak bizonytalan ismerete, az összefüggések elmosódottsága, az ismeretek alkalmazási készségének kialakulatlansága jelentős mértékben annak a következménye, hogy ebben az iskolában a tantárgy oktatásában nagyobb hangsúlyt kapott a numerikus számolási készségek kialakítása, mint a szöveges feladatok megoldásához szükséges összefüggés-felismerő –, illetve problémamegoldó gondolkodás állandó és folyamatos fejlesztése.

A 2. sz. és a 4. sz. iskola 20%-os és 30%-os közötti eredményei sem tekinthetők megnyugtatónak, hiszen ezekben az iskolákban is a tanulóknak csupán a negyed része adott kifogástalan megoldásokat.

Sőt a legjobb eredményt elért 5. sz. iskola tanulóiak 53%-os teljesítményét sem tekinthetjük kielégítőnek, hiszen a tanulók közel fele itt sem érte el a tantervi követelmények színvonalát.

A három feladat eredményei összesítve a következő képet mutatják:



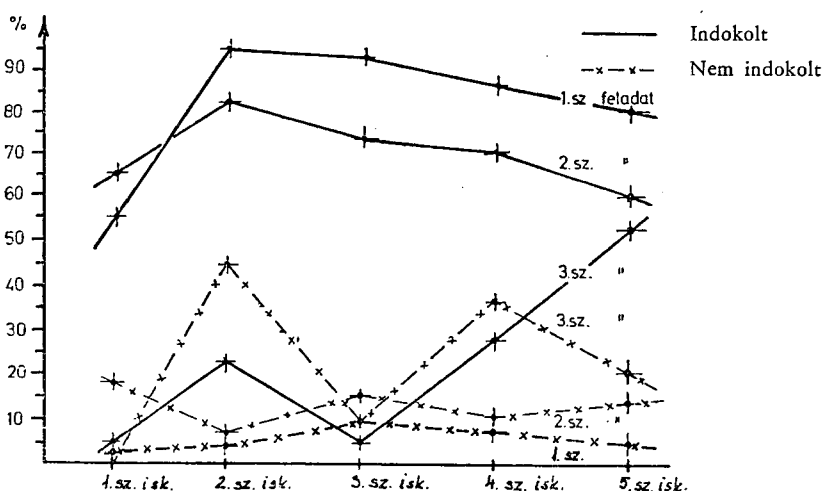
#### 4. sz. táblázat

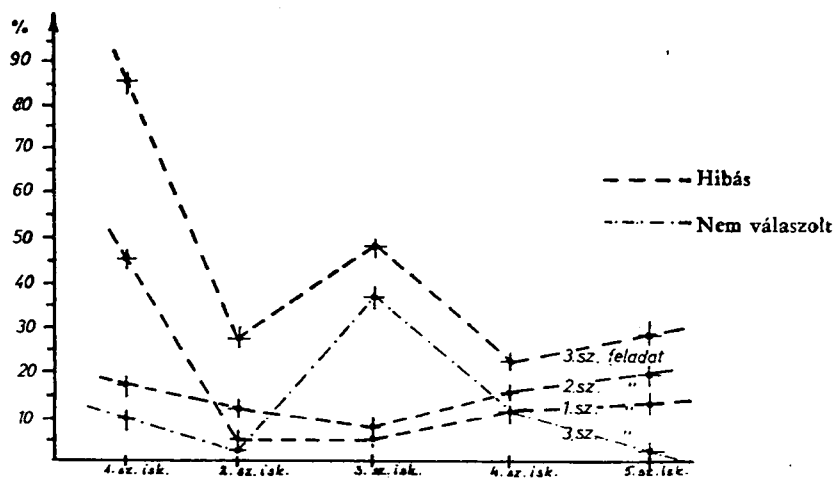
A teljesítmények adatainak összesítése

Iskola	Feladatok száma	Helyes megoldás		Hibás	Nem válaszolt
		Indoklással	Indoklás nélkül		
1. sz. iskola	1. sz. feladat	52,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	42,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	2. sz. feladat	65 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	17,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	15 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	3. sz. feladat	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	–	85 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	10 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
2. sz. iskola	1. sz. feladat	90 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	–
	2. sz. feladat	82 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	10 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	3. sz. feladat	22,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	45 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	28,5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
3. sz. iskola	1. sz. feladat	83,2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	10 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	6,8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	–
	2. sz. feladat	74,6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	17 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	3,4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	3. sz. feladat	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	10 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	49 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	36 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
4. sz. iskola	1. sz. feladat	80 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	8 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	12 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	–
	2. sz. feladat	72 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	12 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	12 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	3. sz. feladat	28 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	36 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	24 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	12 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
5. sz. iskola	1. sz. feladat	83 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	13 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	–
	2. sz. feladat	60 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	15 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	20 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
	3. sz. feladat	53 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	18 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	26 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

#### 4. sz. ábra

Az indokolt és az indoklás nélküli megoldások összehasonlítása





### B) Megállapítások, általánosítások

A három feladattal kapcsolatos 723 tanulói megoldás elemzése során feltárt tények, adatok alapján általánosabb érvénnyel a következőket állapíthatjuk meg:

1. A felső tagozatos tanulóink jelentős részénél komoly hiányosságok tapasztalhatók az összefüggések, a logikai viszonyok felismerésében, illetve az ezekre épülő problémamegoldó gondolkodás színvonalában.

2. A vizsgálat adatai sajnos azokat a tapasztalati tényeket támasztják alá, hogy a számtalan szakmai tanácskozás, tapasztalatcsere, a korszerűsítésre való országos törekvések ellenére a tanítási órákon még mindig sok a nevelői közlés.<sup>10</sup>

3. Ezért a tanulók igen gyakran nem a saját maguk által is elvégzett gondolkodási és logikai műveletek útján, önállóan ismerik fel az egyes kapcsolatokat, oksági összefüggéseket; nem alkotó módon sajátítják el a különböző fogalmakat, amelyek pedig alapvető feltételeit jelentik a problémamegoldó gondolkodás kifejtésének.

4. A tények, a vizsgálati adatok igazolják, hogy a felső tagozatos általános iskolai tanulók egyaránt képesek konkrét és absztrakt szintű feladatok összefüggéseinek felismerésére, valamint azok megoldására, beleértve az olyan problémákat is, amelyekben ez a két szint váltakozva fordul elő.

Azonban gyakran tapasztalható az is, hogy tanulóink – akik egy-egy témakörben már eljutottak az absztrakt szintig – az adott esetekben célszerű konkrét, illetve egyszerű megoldások alkalmazása helyett is a bonyolultabb, az elvontabb eljárásokat igyekeznek alkalmazni. Ezért az iskolai munkában nem szabad elfeledkezni a feladatok konkrét szinten való kidolgoztatásának gyakoroltatásáról sem.

5. Az összefüggések, a kapcsolatok jellegétől, típusától függően más és más nehézségek jelentkeznek az egyes problémák, feladatok megoldásai során.

10. Zukovits Imre: Az iskolai oktatás gondolkodáslélektani vonatkozásai. Baranyai Művelődés, 1972. 2. sz. 9–14. old.

A legkönnyebbnek az olyan feladatok bizonyulnak, ahol a gondolkodás absztrakt módon indul ugyan ki, de az adatok szinte készen rendelkezésre állanak, és nagyjából sejteni lehet az alkalmazandó tételt, törvényt.

Lényegesen több problémát jelentenek az olyan jellegű kérdések, amelyeknél a feladat egy-egy konkrét helyzet megoldása, de a helyes kidolgozáshoz az adatok, a logikai összefüggések, viszonyok sokféleségéből előbb ki kell keresni az alapvetőket, és ennek alapján meghatározni az alkalmazandó eljárási módokat.

6. Az új feladatok, problémák megértésére, illetve megoldására a tanulók ismeret- és fogalomrendszerét csak sokoldalú és aktív tevékenységeken, műveletrendszeren keresztül tudjuk mozgósítani.

A tanulói aktivitás felkeltése és az önálló problémamegoldó gondolkodásra nevelés szempontjából különösen hasznos, ha tanulóinkat rászoktatjuk az egyes problémák többféle megoldásának keresésére. A lehetséges megoldási módok kerestetése a tanulók önálló munkájának biztosításán kívül alkalmas annak a meghatározására is, hogy az adott feladatnak, problémának melyik a legegyszerűbb és a legalkalmasabb megoldási módja.

#### *Összegezve:*

a) Az összefüggésfelismerő és problémamegoldó gondolkodás fejlesztésében nagyobb szerepet, jelentőséget kell biztosítanunk az ismereteknek, vagyis a gondolkodás tartalmának.

b) A tanulók gondolkodásának a fejlesztése csak akkor valósítható meg, ha megteremtjük a dialektikus egységet a tartalom és a forma, az ismeretek és a gondolkodási műveletek, illetve a materiális és a formális képzés között.

c) A részletismeretek mechanikus elsajátítása helyett a lényeglátás, az önálló gondolkodási- és logikai műveltségzés képességének a megszerzését kell lehetővé tenni tanulóink számára.

### IRODALOM

- Inhelder B.-Piaget J.*: A gyermek logikájától az ifjú logikáig. Akadémiai Kiadó, Bp. 1963.  
*Kelemen László*: A 10-14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása. Akadémiai Kiadó, Bp., 1963.  
*Kelemen László*: A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó. Bp., 1973.  
*Pólya György*: A problémamegoldás iskolája. Tankönyvkiadó. Bp., 1968.  
*Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I-II-III.* Oktatási Minisztérium. 1978.  
*Zukovits Imre*: A természeti jelenségek kauzális viszonyainak megismerési színvonal a 14 éves általános iskolai tanulóknál. Pécsi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. Sorias I. 1975.



# ÚJ TANTERVEINKRŐL

OLÁH EMŐD  
Hajdúböszörmény

## Az általános iskola 1. osztályos ének-zenei követelményei az új tantervben — az óvoda aspektusából

Az óvodai program kiemelten hangsúlyozza az iskolára való felkészítést, az iskola-, illetve az oktatásérettség elérésének a szükségességét minden gyermekkel kapcsolatban. Az 1978/79-ben bevezetésre került új általános iskolai tanterv is számításba veszi az óvodai nevelést. „Az általános iskola szerepének teljesítése érdekében: – Támaszkodjon az iskolát megelőző nevelés... eredményeire; az általános iskolai nevelés tartalmában, légkörében és módszereiben legyen szerves és zökkenőmentes folytatása az iskolát megelőző intézményes – óvodai – nevelésnek.” [1] Az alábbi elemzés, összehasonlítás is ezt a célt kívánja szolgálni.

*Az első osztály követelményei:*

„– Tudjon az osztály 20 dalt (a törzsanyag dalait játékkal, mozgással) egységes hangszínnel, pontos ritmusban, 6 hang terjedelemben, kb. c'–c'' hangok közötti magasságban, a járás tempójában énekelni.” [2] – írja az új tanterv első követelményként. E követelmény teljes mértékben összhangban van az óvoda nagycsoportjának követelményeivel, ahol ugyancsak 20 dalt irányoz elő a program, azzal a kiegészítéssel, hogy a húsból 10-et mind a csoportnak, mind az egyes gyermekeknek olyannyira tudniuk kell, hogy egyénileg és csoportosan is képesek legyenek a pedagógus – óvónő – segítségével nélkül elkezdeni. Az 1. osztályos követelményekben bizonyára azért nem szerepel ez az előírás, mert természetesnek tartják, hogy az iskolában, az óvodai ének-zenei nevelés eredményeként már minden gyermek tisztán, biztonsággal éneklő a 20 dalt, és képes egyénileg is elkezdeni megfelelő hangmagasságban.

A 6 hangnyi terjedelem is megegyezik az óvoda nagycsoportjának követelményeivel, hiszen nem sok értelme lenne már az 1. osztályban a különböző helyekről, más-más óvodai csoportból, iskola előkészítő foglalkoztatásokról összekerült gyermekekkel oktáv terjedelmű dalokat énekelteni. A tanterv „kb. c'–c'' – az egyvonalas oktávban – hangok közötti magasságban kívánja meg a dalok éneklését, míg az óvodai program a c'–d'' nótát említi. A kb-i oktávban való énekeltetés viszont szabad kezét ad a tanítónak, hogy az osztály hangmagasságát felmérve, megismerve, a gyermekeket e téren is azonos színvonalra hozva, bővítse hangterjedelmüket.

Igen jelentős az a – zárójelbe tett – követelmény, hogy a törzsanyagnál a dalos játékokat komplex módon, a szöveges dallamokat pontos ritmusban és a játékkal együtt kell a gyermekeknek tudniuk. A globális daltanításnak ez a kiemelése a követelményekben nagymértékben közelíti egymáshoz az óvoda és az iskola ének-zenei nevelésének azonos aspektusú koncepcióját.

A második követelmény az első osztályban az egyenletes lüktetésnek, a negyed értékű hangoknak, a páros nyolcadoknak, a negyed értékű szünetnek, a dalritmusnak, a kettes ütem hangsúlyainak érzékeltetését és a folyamatos olvasást írja elő.

Minden egyes elvárás megegyezik az óvoda követelményeivel, illetve azokra épül. Az egyenletes lüktetés az óvoda mindhárom csoportjának követelménye, a dalritmus

a középső- és a nagycsoporté. Természetesen az óvodai követelmények körülírtabbak, részletesebbek, de az iskolai előírásoknál erre már nincs szükség. Pl. a nagycsoportos követelményekben így fogalmaz a program: „Különböztessék meg az egyenletes lüktetést a dal ritmusától. Tudják mindkettőt mozgással, járással, tapssal dalból kiemelni. Tudjanak bemutatni dalritmust belső éneklés alapján.” [3]

A kettes ütem hangsúlyainak érzékeltetése óvodai követelmény már a középső csoportban is. Változatos formákban a kettes lüktetés kiemelését írja elő e csoportban az óvodai program, a nagycsoportban az egész csoporttól a kettes lüktetés halk kiemelését várja el.

A zenei írás-olvasásban a negyed értékű hang és szünet, valamint a páros nyolcadok folyamatos olvasása az általános iskola 1. osztályában új követelmény. A ritmusnevek ismerete, gyakorlottsága az iskola ének-zenei nevelésének első olyan pillére, amelyre az általános iskola 8 éves ének-zenei nevelésének munkája épül. A tervszerű zenei nevelésnek az alapja a ritmikai elemek bevezetése, az 1. osztály végére ritmusnevekkel történő folyamatos olvasása és az értékek ismerete, tudása.

A következő követelmény a tanult gyermekdalok felismerése ritmus- és dallam-motívumaik alapján. A folyamatosság ebben az esetben is nyomon követhető, ugyanis mindkét követelmény bizonyos eltéréssel az óvodai zenei nevelésben is előfordul. Az óvoda nagycsoportjának ritmusfejlesztési anyagában ezt találjuk: „A jól tudott dalokat ismerjék fel ritmusról.” [4] Mivel ez a követelmény itt az óvoda nagycsoportjában új anyag, természetesen nem írja elő a Program a ritmusról való felismertetést. A Tanterv követelménye az 1. osztályban egy magasabb fok, mely az óvoda ritmusképzési munkáját alapul véve, azt továbbfejleszti.

A dallammotívumról történő dallamfelismerés a nagycsoport követelményében így szerepel: „Ismerjék fel a dalokat jellegzetes kezdő vagy belső motívumról, szöveg nélkül is.” [5] Ez azt jelenti, hogy az óvónő dúdolása, – esetleg lálázása –, valamint hangszerjátéka alapján kell a gyermekcsoportnak felismerni a dalokat kezdő és belső-motívumról. Az általános iskola 1. osztályának követelménye a „dallammotívumaikról” való dalfelismerést ugyancsak kezdő és belső motívumról egyaránt érti.

A továbbiakban a zenehallgatással foglalkozik az 1. osztályos tanterv osztályra vonatkozó követelménye: „– Ismerje fel az osztály: a tanult dalokat egyszerű szöveg nélküli feldolgozásokban is.” [6] Ezalatt többnyire hangszeres feldolgozást, duókat, esetleg triókat, egyszerűbb zenekari betéteket érthetünk, ahol a dallam általában a legmagasabb szólamban jól kiemelkedik, tehát föltétlenül homofón technikájú, „egyszerű” zenekari feldolgozások jöhetnek tekintetbe. Itt a felismerés nem azonos a dallamfelismerés technikájával, gyakorlásával, hiszen zenehallgatásról van szó. A tanító számára viszont annak a felmérését jelenti, hogy csak olyan gyermekdal hangszeres feldolgozását mutathatja be az osztálynak, melyet már előzőleg, – esetleg az óvodában és az 1. osztályban is többször hallottak élő énekes és hangszeres előadásban, így a gyermekek jól ismerik. Tehát nem jelenthet problémát, hogy felismerjék, illetve „ráismerjenek” hegedű- vagy furulyaduóként, esetleg vonózenekari feldolgozásban.

### *Egyéni követelmények*

Az új Tanterv 1. osztályos ének-zenei nevelésének ritmikai követelményei az egyes tanulók esetében figyelembe veszik az óvoda ének-zenei nevelésének gyakorlatát, eredményeit. Az egyenletes lüktetés érzékeltetése egyenes folytatása az óvoda ilyen irányú munkájának, hiszen már a kiscsoportban csoportosan tudnak egyenletesen járni, tapsolni, különféle egyenletes mozgásokat érzékeltetni (kopogás, dobantás, kalapálás stb.). A későbbiek folyamán a nagycsoportban a ritmushangszereken (dob,

triangulum, cintányér) tudniuk kell egyénileg is az egyenletes lüktetést – metrumot –, a ritmust és az ütemhangsúlyt is kifejezni.

Az óvoda nagycsoportjában dallam- és ritmusmotívumokat egyénileg is visszaénekelnek és tapsolnak (2-szer 2/4). Erre épül az I. osztály azon követelménye, hogy tudjanak ritmusmotívumokat egyénileg folyamatosan olvasva hangoztatni. Ez az elvárás az óvoda munkáját tekintetbe veszi, így közvetlenül megvalósul az óvodára való építés.

A hallásfejlesztéssel kapcsolatban így intézkedik az új általános iskolai tanterv:

- „Ismerje fel a tanuló hallás után:
  - a gyermek, női és férfi hangokat;
  - az énekar és zenekar hangzását;
  - a zongora, furulya, metallofon hangját.” [7]

Az óvodai élet 3 éves ének-zenei nevelése folyamatában a gyermekek a hangszín-felismerés területén rendkívül sokoldalú fejlesztésben részesülnek. Kezdetben zörejhangszín felismerésével foglalkoznak. Különböző anyagokból készült használati tárgyakat kell felismerniük hangszínük alapján. Természetesen igen módszeresen és alaposan végzik az óvónők ezt a hallásfejlesztési munkát. A későbbiekben anyagukban és hangzásokban bizonyos mértékig hasonló tárgyakból készült eszközök hangjának a felismertetésével folytatódik ez a hallásfejlesztési munka, majd azonos anyagú használati eszközök hangszín-felismertetésével foglalkoznak. (Pl. üvegpohár, tejesüveg, kancsó.) A hangszín-felismerésben érvényesül az azonosság és különbözőség, tehát az összehasonlítás és a megkülönböztetés.

A nagycsoportban végzik az óvónők a hangszín-felismertetés legbonyolultabb módját. A követelmény az alábbiakat írja elő: „Figyeld meg és különböztessék meg hallás után környezetük differenciált zörejhangszíneit, egymás hangját.” [8]

Ez az egyéni követelmény igen bonyolult és értékes differenciáló képesség megszerzését tételezi fel. Pl. azt is, hogy magnetofonról képes legyen a gyermek felismerni a vízcsapból folyó víz hangját, az autó pöfögését, a kocsikerek nyikorgását stb. Egy más hangjának felismerésére több dalosjáték játéka ad lehetőséget.

A zörejhangszínek felismerésén kívül a ritmushangszerek és a dallamhangszerek (az óvónő hangszerei) hangszínének felismerésével is foglalkoznak az óvoda 3 csoportjában, így az 1. osztályos követelmény teljes mértékben szinkronban van az óvodai egyéni követelménnyel.

A gyermek-, női- és a férfi énekhangok, az énekar és a zenekar hangzásának felismertetése már az általános iskola 1. osztályában válik tantervi követelménnyé.

A tantervi feladatok végrehajtását kitűnő taneszközök is segítik. Ilyenek pl. az auditív információhordozók közül a hanglemez-sorozatok és magnetofonszalagok, a vizuális softivare anyagok közül a diafilmek és az írásvetítő fólialemezek, valamint az audio-vizuális információhordozók közül a hangos dia (hangosított diasorozatok). Mindezekhez társulnak még más eszközök is, így a hangvilla, valamint a ritmus- és dallamhangszerek.

Az óvodai ének-zenei neveléssel foglalkozó szakemberek örömmel üdvözlötték az általános iskola új ének-zenei nevelési és oktatási tervét. Meggyőződésük, hogy az 1. osztály ének-zenei tantervi követelményeit lelkes, hozzáértő, foglalkozásukat hivatásnak tekintő, a korszerű ének-zenei neveléssel azonosulni tudó tanítók képesek megvalósítani.

## JEGYZETEK

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. kötet. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1977. 111/1977. (M. K. 11.) OM számú utasítás. 14. lap.
- [2] Idézett mű. II. kötet. 243. lap.
- [3] Az óvodai nevelés programja. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971. 277. lap.
- [4] Idézett mű. 275. lap.
- [5] Ugyanott. 277. lap.
- [6] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve II. kötet. 243. lap.
- [7] Ugyanott. 243. lap.
- [8] Az óvodai nevelés programja. 277. lap.



FARKAS KATALIN-VARGA SÁNDORNÉ DR.  
Szeged

### Megjegyzések a „Közösség és személyiség” témakörű osztályfőnöki órák megtartásához

Az új általános iskolai nevelés és oktatás terve sikeres realizálása az egész tanterület, valamennyi nevelési tényező tervszerű, átgondolt, koordinált pedagógiai munkáját igényli, de az eredményes alkalmazás egyik kulcsfontosságú tényezője mégis az osztályfőnök.

Az osztályfőnök, mint osztálya közösségének felelős vezetője az osztályába tartozó tanulókkal közösen elemzi, tervezi, szervezi az osztályközösség életét, segíti annak bekapcsolódását az iskola életébe. Az iskolai dokumentumok az osztályfőnöknek osztályfőnöki órát biztosítanak, amely a maga sajátos eszközeivel hozzájárul a tanulók személyiségének fejlesztéséhez az osztályközösség formálásához.

Az új nevelés- és oktatásterv<sup>1</sup> értelmében már az általános iskola 3. osztályától kezdve beépül a tanítási órák rendjébe az osztályfőnöki óra. Ismeretes, hogy négy koncentrikusan bővülő témakör folyamatos feldolgozására kerül sor a hat év folyamán. A négy témakör közül kiemeljük a „Közösség és személyiség” problémakört. A kiemelés a nevelőmunka egésze vonatkozásában nem jelent rangsorolást, de a közösség hatásrendszere megszervezése szempontjából lényeges színtérré válhat az osztályfőnöki óra. Ezen a fórumon lehetőség nyílik az osztályközösség munkájának, tevékenységének, életének folyamatos értékelésére, a további feladatok kijelölésére, esetleg ezek konkrét megszervezésére.

A nevelés és oktatás tervében ebben a témakörben: 3. osztályban 10; 4. osztályban 9; 5–8. osztályban osztályonként 11 téma szerepel. (Kötelező ebből mindössze: 2 óra az 5. és 8. osztályban; 1 óra a többi osztályban.) (A kötelező órákat a nevelési-oktatási tervhez hasonlóan aláhúzással jelezzük.)

Munkánkban az osztályfőnöki órákra készülő pedagógusoknak azzal szeretnénk segítséget nyújtani, hogy egyrészt rendszerezzük a feldolgozandó anyagot, másrészt néhány elméleti kérdés tisztázásának szükségességére hívjuk fel a figyelmüket.

Az összefüggések feltárása érdekében tíz témacsoportot határoztunk meg, és ezekbe rendeztük az említett 63 órát. A témacsoportba-rendezés lehetőséget biztosít arra, hogy áttekintsük: milyen feladatokat kell megoldania az osztályfőnöknek, vagyis nyomon követhető a sokszor megfogalmazott koncentrikus bővülés.

<sup>1</sup> Az általános iskolai nevelés és oktatás terve OM 1978. I. kötet. A közösségi nevelés tartalmi-logikai rendszere. Tanszéki Kutató Csoport Dokumentáció. Kézirat 1978.

## *A személyiség és közösség témakör témacsoportjai*

1. *A közösség munkájának megtervezése:*  
 Feladataink az új tanévre (3. oszt.)  
 Célok, tervek és feladatok a 4. osztályban (4. oszt.)  
 Ötödikbe léptünk (5. oszt.)  
 A közösség céljai a tanévre (6. oszt.)  
 A közösség céljai a tanévre (7. oszt.)  
 A közösség céljai a tanévre (8. oszt.)
2. *A közösség életének megszervezése:*  
 Megszervezzük az osztály életét (3. oszt.)  
 Felnőttek és gyerekek (3. oszt.)  
 Értékeljük közösségünket (4. oszt.)  
 Fegyelem – fegyelmezettség (4. oszt.)  
 Nagyobb közösségnek is tagjai vagyunk (4. oszt.)  
 Együttműködés a közös tevékenységben (7. oszt.)  
 Közösségi – közeleti aktivitás (7. oszt.)  
 Vitákban formálódik a közvélemény (7. oszt.)  
 Közösségek rendszerében (8. oszt.)
3. *A közösségi élet tartalma:*  
 Osztályunk, iskolánk hagyományai (3. oszt.)  
 Gazdagodik közösségünk élete (4. oszt.)  
 Az osztály életrendje, házirendje (5. oszt.)  
 Tartalmas vonzó élet a közösségben (5. oszt.)  
 A tartalmas közösségi életért (6. oszt.)  
 Új közösségi távlatok felé (8. oszt.)  
 Élet a kisebb csoportban (8. oszt.)
4. *Kapcsolatok a közösségben, a kollektíva szerkezet*  
 A jó pájtási kapcsolatokról (3. oszt.)  
 Mindnyájan egymásért (3. oszt.)  
 Milyennek látnak a társaim (3. oszt.)  
 Személyes kapcsolatok az osztályban (5. oszt.)  
 A gyermekkollektíva szerkezte (6. oszt.)  
 A közösség rétegződése (6. oszt.)
5. *Egyén és közösség*  
 Udvariasság a közösségben (3. oszt.)  
 A közösség védi az egyént (5. oszt.)  
 Tisztelet az ember iránt (7. oszt.)
- A közösségi gyermek (8. oszt.)  
 Egyén és közösség (8. oszt.)
6. *Az osztály tisztségviselői, önkormányzata*  
 A kollektíva tisztségviselői (4. oszt.)  
 Részvétel az önkormányzat munkájában (5. oszt.)  
 Közösségi megbízatások, tisztségek (5. oszt.)  
 A tisztségviselők és a többi gyermek (6. oszt.)  
 Az önkormányzati vezetők (6. oszt.)  
 Az osztály, a raj közössége (6. oszt.)  
 Az önkormányzat működése (7. oszt.)  
 Az iskolai önkormányzat vezetése (8. oszt.)
7. *Az egyén helye a közösségben. Az önismeret*  
 Ki a példaképem? (4. oszt.)  
 Milyen vagyok én? (5. oszt.)  
 Helyem az osztályban (6. oszt.)  
 Bírálat – önbírálat (7. oszt.)  
 Milyen szeretnék lenni (7. oszt.)  
 Harchan önmagunkkal (8. oszt.)
8. *Becsület – őszinteség – igazmondás – barátság*  
 Becsületesség a társak között (3. oszt.)  
 Őszinteség, titoktartás (5. oszt.)  
 Igazmondás és hazugság (6. oszt.)  
 Igaz barátok az osztályban (7. oszt.)  
 Az okos segítség (8. oszt.)
9. *Lányok – fiúk kapcsolata*  
 Lányok – fiúk az osztályban (4. oszt.)  
 Fiúk és lányok barátsága (6. oszt.)  
 Barátság, szerelem, szexualitás (8. oszt.)  
 A házasság, a családtervezés (8. oszt.)
10. *A család, mint közösség*  
 Szeretet és megbecsülés a családban (3. oszt.)  
 A család örömei és gondjai (4. oszt.)  
 A család: a szülők és gyermekek közössége (5. oszt.)  
 A család gazdálkodó közösség  
 A család a legkisebb közösség (6. oszt.)  
 A szocialista család (7. oszt.)  
 A család gyermeket nevel (7. oszt.)

A témakör eredményes feldolgozásához alapvetően szükséges, hogy a pedagógus tisztázzon egy elméleti kérdést: nevezetesen a közösség meghatározó ismérveit (mi teszi az osztályt közösséggé, „mitől” közösség a közösség).

Véleményünk szerint a közösség fogalmából kiindulva a fejlett tanulóközösséget determináló ismérveket a következőkben határozhatjuk meg:

1. Társadalmilag meghatározott *közös cél*, amely összhangban van az egyéni célokkal, érdekekkel. A célok kitűzése és megvalósítása szoros kapcsolatban áll a közösség fejlettségével. A közösségi nevelés hatékonysága érdekében el kell érünk, hogy a közös cél reális, mérhető és ellenőrizhető legyen. Az osztályfőnöki órák első csoportjába tartozó témák feldolgozása során lehetősége van az osztályfőnöknek kialakítani, megvitatni, módosítani a közösség tagjaival a „közös célt”.

2. Társadalmilag hasznos, konstruktív, folyamatos *kollektív tevékenység*, amely biztosítja a közösség tagjainak közös erőfeszítését és aktivitását. A kollektív tevékenység a személyiség *viszonyrendszerei* kialakulásának alapja és feltétele. A kollektív tevékenység értelmezésével kapcsolatban meg kell fogalmaznunk, hogy nemcsak a közös



célért végzett együttes tevékenységet tekintjük kollektívnek, hanem azt az individuális tevékenységet, amelynek motívumai kollektív jellegűek.

A kollektív tevékenység megszervezésekor legalább az alábbi követelményeket kell az osztályfőnöknek realizálnia:

a) a kollektív tevékenységet úgy kell megszervezni, hogy az az osztályközösség fejlődését segítse elő;

b) a kollektív tevékenység rendszeres és folyamatos legyen;

c) figyelembe kell venni a tanulók önállóságát, aktivitását, öntevékenységet;

d) biztosítani kell a közösség céljának és az egyéni aktivitás kibontakozásának harmonizálását nemcsak a tevékenységben, hanem annak megszervezésében és értékelésében;

e) végül nem feledkezhetünk meg arról, hogy a kollektív tevékenység biztosítson közös élményt.

A kollektív tevékenység – ahogy arról szóltunk – a személyiség viszonyrendszerei kialakulásának alapja és feltétele. A kollektívában kialakult viszonyok közül kiemeljük a közösségi kapcsolatokat, amelyek létrejöhetnek egyrészt a közösség tagjai, másrészt a különböző kollektívák között.

A közösségi nevelés eredményessége érdekében az osztályfőnöknek figyelemmel kell kísérnie nemcsak a „hivatalos” struktúrában kialakult, hanem a nem hivatalos struktúrában létrejött kapcsolatokat is.

A közösségi kapcsolatok feltárása, irányítása, korrigálása meghatározó nemcsak a személyiség, hanem a közösség fejlődése szempontjából is, mert a kollektív kapcsolatok és viszonyulások jellemzői meghatározzák a közösség struktúráját, szervezetségét, összeforrottságát.

A második ismervhez – a kollektív tevékenység megszervezéséhez – kapcsolódik az osztályfőnöki órák második és negyedik témacsoportja – Az osztály életének megszervezése; (főleg: Együttműködés a közös tevékenységben) – Kapcsolatok a közösségben, a kollektíva szerkezete; Egyén és közösség; Az egyén helye a közösségben.

3. A közösség *társadalmi szervezete*, amely összefügg és szervezett kapcsolatot tart a társadalom közösségeivel, összekötő kapocs az egyén és a társadalom között. Szervezettségét úgy biztosítja, hogy létrehozza megfelelő szerveit, funkcióit, amelyek a közösség megbízásából működnek. A fejlett közösség demokratikus önkormányzati egység. Az önkormányzat hatékonyságát befolyásoló tényezők közül hangsúlyozzuk a közösségi szervek tekintélyét; a tisztségviselők, aktivisták rétegeinek szélességét és közéleti tevékenységre való alkalmasságát; valamint a közösség tagjaira háruló jogok és kötelességek körét, a munka részfeladatainak körülírását.

A harmadik ismerv megfogalmazásánál említettük, hogy a közösség összefügg és szervezett kapcsolatot tart a társadalom közösségeivel. A kapcsolatok lehetnek iskolán belüliek és kívüliek. Az új nevelés és oktatás terve a pedagógiai tevékenység általános elveként határozza meg az iskola nyitottságának elvét. Az elv egyrészt azt kívánja meg, hogy a tanulók kapcsolódjanak be a helyi társadalom életébe, másrészt az iskola értelmezze, használja fel a tanulóknak az iskolán kívül szerzett, különféle forrásokból származó ismereteit, tapasztalatait.

Az osztályfőnöknek, mint a nevelési tényezők koordinátorának egyik fontos feladata, hogy szervezze az iskola, az osztály kapcsolódását az iskolán kívüli társadalmi erőkhöz, és ezeket a kapcsolatokat tervszerűen, folyamatosan fejlessze tovább.

A harmadik ismervhez „kapcsolható” osztályfőnöki órák a harmadik és a hatodik témacsoport (A közösségi élet tartalma; az osztály tisztségviselői, önkormányzata). Itt utalunk arra a fentiekkel kapcsolatban, hogy „Az iskolai élet demokratizmusa”

mint a pedagógiai tevékenység elve *fogalmazódik* meg a nevelés és oktatás terve 17–18. oldalán.

Az osztályfőnöki órák három utolsó csoportjával nem kívánunk foglalkozni. (Ezekhez az órákhoz már sok segítséget nyújtott a Módszertani Közlemények is. (L.: bibliográfiát.)

*Összefoglalva:* A „Közösség és személyiség” témakörbe tartozó osztályfőnöki órák témái nem új problémák megoldását jelentik. A közösségi nevelés, illetve az osztályfőnöki órákhoz kapcsolódó témák feldolgozása nem új feladat. Az új „rugalmas, nevelésközpontú, nagyobb tanári szabadságot biztosító tantervek” bevezetésekor azonban a pedagógusoknak tudatosabban, átgondoltabban kell törekedniük mindennapi nevelőmunkájukban elméleti ismereteik gyakorlati alkalmazására. Az elméleti ismeretek átgondolásához kívántunk segítséget nyújtani. Hiszen az iskola, a pedagógus felelőssége nem csökkent azáltal, hogy az elmúlt években megjelent „irányt mutató” rendeletek, dokumentumok megfogalmazták: a felnövekvő nemzedék nevelése állami ügy lett. A nevelés centrális, döntő tényezője a megváltozott szerepű iskola, a különféle hatásokat koordináló pedagógus. A pedagógusok felelősségét fokozza, hogy csak a pedagógusok aktív segítségével, tevékeny közreműködésével válnak gyakorlattá az elvek; a reformok, rendeletek végrehajtásának kulcsa a pedagógusok kezében van.

*Ajánló bibliográfia* a Módszertani Közlemények anyagából az osztályfőnöki felkészüléshez:

Ács Zoltánné: A család és az iskola

Módsz. Közl. 1976. 6. 2. 98–100.

Diós Sándorné: A magatartás és a szorgalom értékelése

Módsz. Közl. 1975. 5. 315–317.

Farkas Katalin: „Illemtan” általános iskolában

Módsz. Közl. 1976. 1. 54–58.

Dr. Gyurkó Imréné: Felelősök az osztályban

Módsz. Közl. 1974. 2. 149–151.

Hudra András: A rajközösség és a rajvezetőség kapcsolata

Módsz. Közl. 1976. 2. 125–126.

Kelendi Gyuláné: Általános iskolai tanítványaink felelősségtudata

Módsz. Közl. 1974. 4. 228–230.

Kelendi Gyuláné: Tanítsd meg játszani

Módsz. Közl. 1975. 4. 193–195.

Dr. Kerékgyártó Imre: Ünnepek a nevelés folyamatában

Módsz. Közl. 1975. 2. 69–76.

Dr. Kerékgyártó Imre: Aktivitás, önállóság, önnevelés

Módsz. Közl. 1975. 3. 132–138.

Dr. Kerékgyártó Imre: Önértékelés, értékrend és nevelés

Módsz. Közl. 1976. 3. 166–173.

Dr. Kerékgyártó Imre: Szexuális és családi életre nevelés

Módsz. Közl. 1976. 4. 198–204.

Dr. Pleskó András: Az osztályfőnök, mint rajvezető az 5. osztályban

Módsz. Közl. 4. 262–268. 1974., 1974. 5. 328–334.

Dr. Pleskó András: Felkészülés az osztályfőnöki órákra

Módsz. Közl. 1978. 3. 150–156.

Dr. Sásdi Imréné: Az önállóságra nevelés első lépései. „A megbízás” a kisdobosmozgalom kereteiben

Módsz. Közl. 1974. 3. 194–197.

Szabó Lajos: Magatartás-szorgalom iskolai követelményeinek meghatározása

Módsz. Közl. 1975. 5. 312–315.

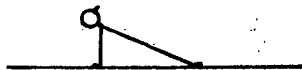
## Az 5. osztály torna oktatási anyaga

### A) ELŐKÉSZÍTŐ GYAKORLATOK

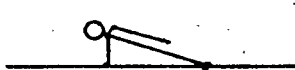
A talajtorna és a szekrényugrás tulajdonképpeni alapgyakorlatait a támaszban végezhető gyakorlatok képezik. A tanulók tanuljanak meg jól támaszkodni, erősítsük meg karjukat és törzsüket. A támaszgyakorlatok legegyszerűbb formája a guggoló-, illetve a fekvőtámasz. E két „tartásos” testhelyzet helyes megtanításával kell elkezdeni az oktatást, majd célgimnasztikai és rávezető gyakorlatokkal biztosíthatjuk az eredményes mozgásoktatást.



Mellső fekvőtámasz.



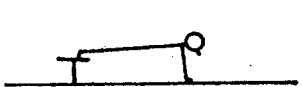
Hátső fekvőtámasz.



Oldalsó fekvőtámasz.



Magas fekvőtámasz.

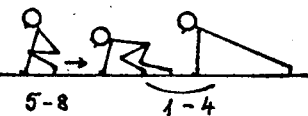


Mély fekvőtámasz.

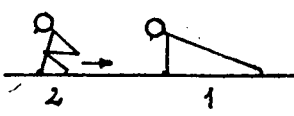
#### Célgyakorlatok:



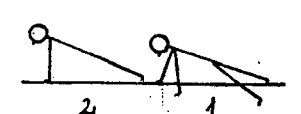
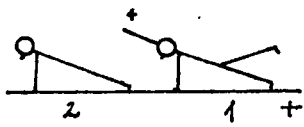
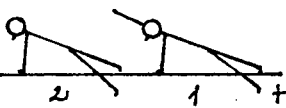
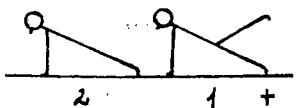
Járás guggolótámaszból előre fekvőtámaszba kézzel.



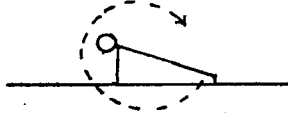
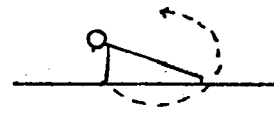
Járás hátra guggolótámaszból fekvőtámaszba lábbal.



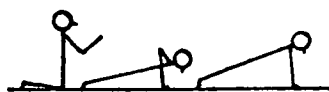
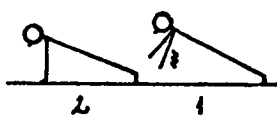
Ugrás hátra fekvőtámaszba.



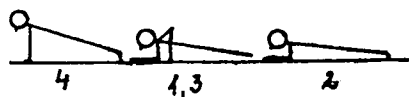
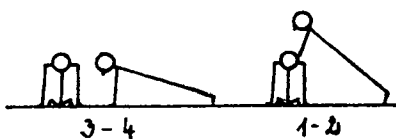
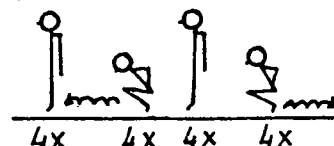
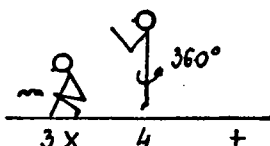
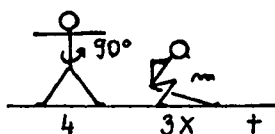
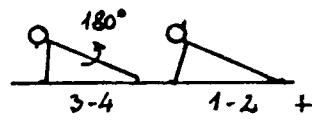
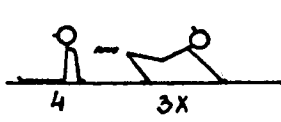
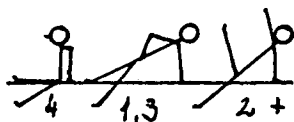
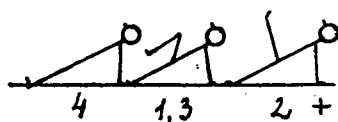
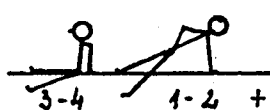
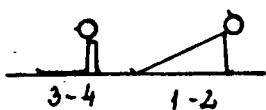
Járás körbe kézzel.



Járás körbe lábbal.



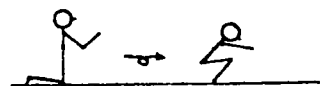
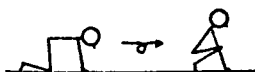
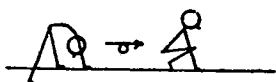
Dőlés előre térdelésből fek-  
vőtámaszba.



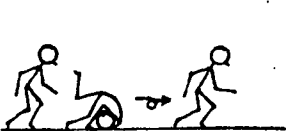
## B) TALAJTORNA

### 1. Gurulóátfordulás előre:

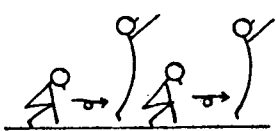
(Gyakorlás különböző kiinduló helyzetből, különböző befejező helyzetekbe.)



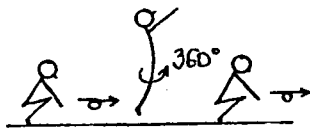
(térdkulcsolással)



Futás közben gurulóátfordulás előre.



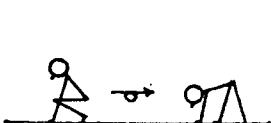
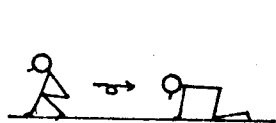
Sorozatban.



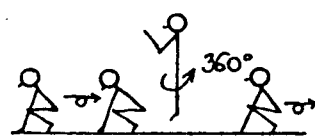
Sorozatban.

## 2. Gurulóátfordulás hátra:

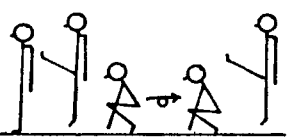
(Gyakorlás különböző kiinduló helyzetből, különböző befejező helyzetekbe.)



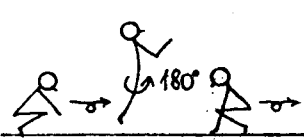
Sorozatban.



Sorozatban.

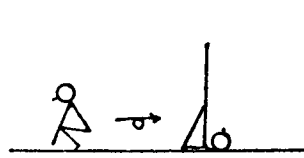
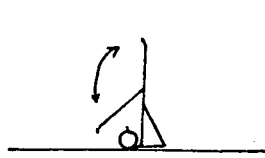
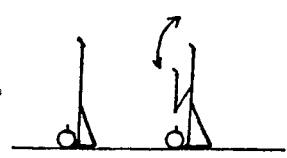
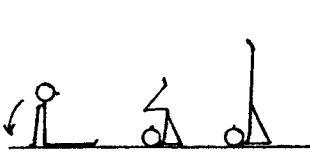
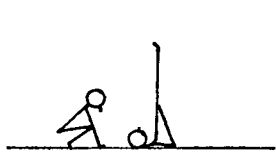
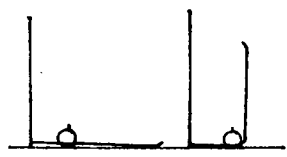


Sorozatban.

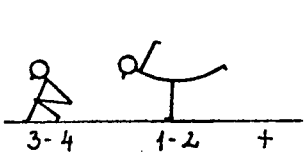
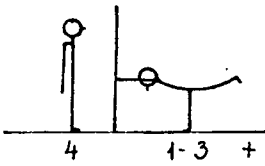
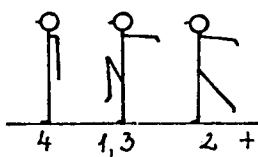


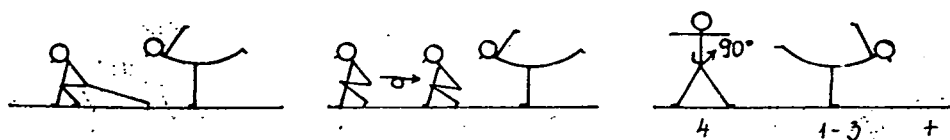
Sorozatban.

## 3. Tarkóállás:

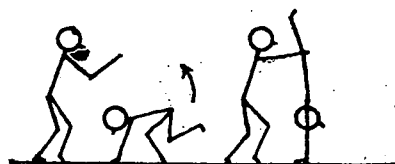
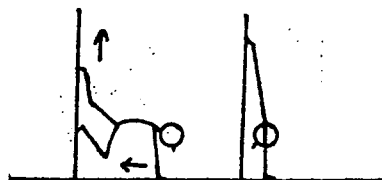
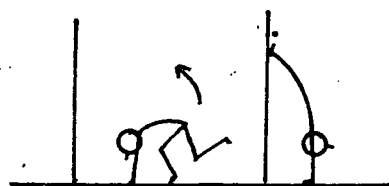
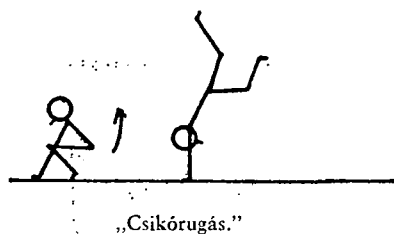


## 4. Mérlegállás:

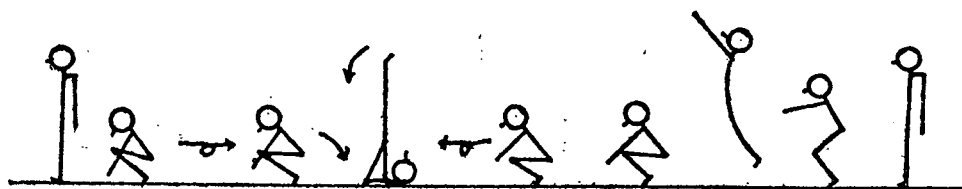




5. Fellendülés-kísérletek kézállásba:

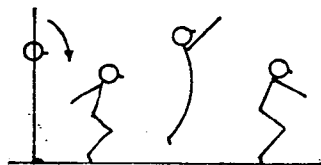


6. Összefüggő talajgyakorlat:

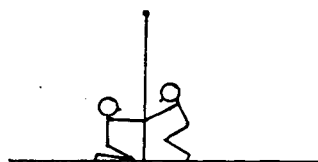


C) SZEKRÉNYUGRÁS

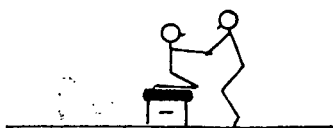
1. Bátorugrás:



Helyből távolugrás.



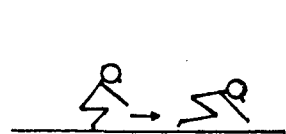
Bátorugrás fogással bordás-falon.



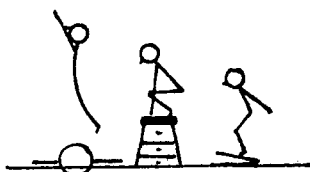
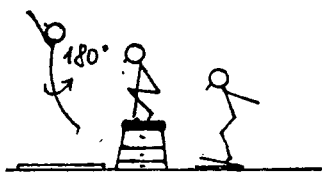
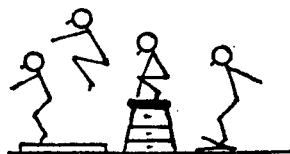
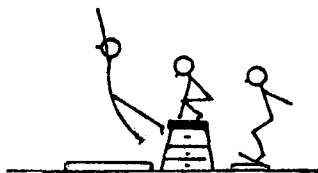
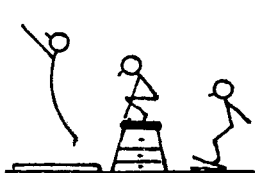
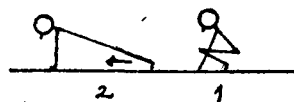
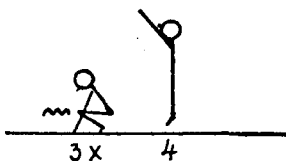
Bátorugrás segítővel zsámról.



## 2. Függőleges repülés:



Nyúlugrás.



Szőnyegre rajzolt körbe.

## 3. Zsugorkanyarlati átugrás:



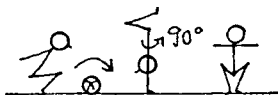
Nyúlugrás.



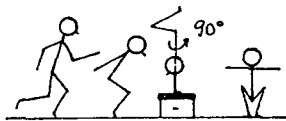
Ugrás előre zsugorkézállásba.



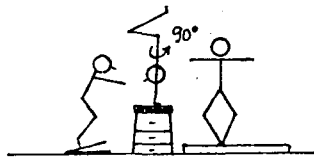
Kanyarlati átugrások padon előrehaladással.



Ugrás labdán át zsugorkézállásba, kanyarlati átugrással.

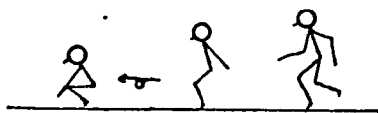


Zsugorkanyarlat zsámról.



Zsugorkanyarlat 2-3 részes szekrényen.

#### 4. Felguggolás, gurulóátfordulás előre szekrényen:



Nekifutás, gurulóátfordulás  
előre.



## TÁJÉKOZTATÓ

a Kincskereső iskolai árusításáról – előfizetéséről

A Kincskereső a Magyar Úttörők Szövetségének évente 9 alkalommal – szeptembertől májusig, a tanévhez igazodóan – megjelenő folyóirata.

Ára: 6 Ft, előfizetés egy évre 54 Ft.

*Iskolai árusításra* megrendelhető a helyi postahivatalnál, Budapesten a Hírlap-terjesztő Üzemenél – (Postafiók 1. 1360) – írásban, személyesen, vagy távbeszélőn.

A tanév kezdetére célszerű a megrendelést az előző tanév végén, már május hónapban a postának bejelenteni. Tanév közben is lehet igényelni vagy változtatni a példányszámot. A postánál történt megrendelés és a teljesítés között 2 hónap átfutási idő van, amely a folyóirat havonkénti megjelenésével, a postai igények összesítésével, illetve beérkezésével és a nyomdai munkával függ össze. Az iskolai árusításra kért példányszámot úgy kívánatos meghatározni, hogy maradvány (remittenda) a lehető legkevesebb legyen.

A Kincskereső hónap közepén jelenik meg. Az iskolai árusításból beszedett összeggel hó végéig – de legkésőbb a következő szám megjelenésekor – a postának el kell számolni. A lapok árának 11 százaléka jutalékként megilleti az iskolai terjesztőt, melyet elszámoláskor azonnal fizet a posta. *Előfizetés* esetén egy évre esedékes díjat: 54 Ft-ot kell beszedni, és kétpéldányos címjegyzéken az előfizető címadatai mellett a postai irányítószámot is közölni kell. A címlistát és pénzt a postahivatalban nyugta ellenében kell átadni, Budapesten a Posta Központi Hírlap Irodánál (József nádor tér 1.). Előfizetés esetén is számolni kell a kettőhónapos várakozásra. Az előfizetés-gyűjtőt jutalék nem illeti meg. Az előfizetés lejártakor megújítás céljára a Posta Központi Hírlap Iroda a címzettnek közvetlen nyugtát küld.



DR. HOFFMANN OTTÓ  
Pécs

## Útkeresés az anyanyelvi nevelésben

*A közlő-kifejezőképesség fejlesztéséről*  
(A „beszédtechnika”)

4. Legtöbb gyakorlatunk szintetizáló jellegű, amikor a helyes kiejtésnek szinte valamennyi követelményét kell érvényesíteni. Ezt a tanulók sokoldalú *szerepeltetésével* próbáljuk elérni.

Az órákon a kísérletvezető tanárok olyan légkört teremtenek, hogy a tanulók többsége szívesen, szinte gátlások nélkül szerepel; csak kisebb hányadukban támad zavar, mivel hiányzik belőlük „a fellépés biztonsága”. Megemlítjük azt a különös változást is, amit visszahúzódnak, teljesen passzív gyerekeknél tapasztaltunk. Egyesek apránként, mások egyik napról a másikra vetik le gátlásaikat, bekapcsolódnak a „szerepjáték”-okba, úgyhogy a tanár és az osztály szinte teljesen „új arcot” fedez föl bennük.

Sokféle *közlési formát* művelünk, ezekből mutatunk be néhányat; először *olvasmányokhoz kötődő* formákat, később *szabad témákra* épülőket.

Tanulóink is tudják tapasztalatból, hogy a nyelvet leginkább a *belső* vagy *néma beszéd* formájában használjuk – többnyire akkor, mikor némán gondolkodunk, feladatot (problémát) oldunk meg, mások beszédét fogjuk föl és értelmezzük, valamint néma olvasáskor.

Éppen ezért a tanulókat következetesen arra szoktatjuk, hogy a munkafüzet gyakorlatait, feladatait némán olvassák el, mert csak így tanulják meg, hogyan kell *önállóan értelmezni* őket. Mások *beszédének megértéséhez* a leggyakoribb alkalmak a tanítási órán: a közös megbeszélés; egymás beszédének vagy a tanszagról elhangzó „beszédművek” megvitatása; visszajelzés a tanári magyarázatról stb. Ezenkívül sok szemelvényt (terjedelmük miatt is) az órán *némán* kell elolvasniuk. Az átéléshez, az értelmezéshez, a befogadáshoz vagy éppenséggel az olvasmánnyal való vitához többnyire szempontokat, irányító kérdéseket is megfogalmaztunk a munkafüzetben. Pl.

*Fekete István Vuk* c. állatregényéből azt a részt idézzük, hogyan menekült Kalán, a nyúl az öt üldöző *Kag*, a róka elől. A megbeszélés szempontjai (5. oszt. 78. o. 12.):

- a) Bizonyára kitaláltatok már, kik a versenyfutók. Kik?
- b) Milyen szavakkal jellemzi az író Kalán mozgását, amikor az gyanút fogott?
- c) A *futást* milyen rokon jelentésű szavakkal érzékelteti?
- d) Melyik ellenfélnek szurkoltál? Miért? Indokold!

(Az utolsó szempont a tanulót állásfoglalásra készíti!)

A *Vuk* első vadászatát bemutató részlet megvitatásához az alábbi szempontokat adjuk (95. o. 21.):

- a) Vitassuk meg, milyen nyelvi eszközökkel ábrázolja az író a vadászat izgalmát, a szereplők mozgását!

b) Bizonyára neked is tetszik, hogy az író milyen érdekes nevet ad állathőseinek. Értelmezd őket! Miért „beszélő nevek”?

c) A *Vuk* c. regényben szinte seregszemlét tarthatsz kedvelt hősei fölött. Sorolj fel néhány nevet!

d) Közülük melyik hasznos, melyik kártékony állat?

A 7.-ben részleteket olvasunk *Tamási Aron Szép Domonkos Anna* c. művéből. A vitához ilyen szempontokat tűztünk ki:

a) Vitassátok meg, mi a „háborúcsinálók” bűne?

b) Milyen e balladaszerű történet nyelve? Milyen népi szimbólumokat alkalmaz az író?

Néma, értelmező olvasásra szántuk még a *Fereteg* c. *Fekete*-novella, a *Csipkerózsika* c. *Grimm*-mese, a 6.-ban a *Király földönfutó* c. *Majtényi*-regény egy-egy részletét; tanmeséket; a 7.-ben a *tanszalagról elhangzó* szöveget kell némaolvasással kísérniük, hogy megfigyelhessék, milyen tényezőktől függ a nyelvi stílus, és hogy melyek a „hangos stílus” műfajonkénti jellegzetességei.

Kifejező olvasáskor azt kell a tanulónak érzékeltetnie, hogy egyetlen személy, az író mondja el a történetet, a tagolással és a beszédmodulációkkal mégis külön kell válnia a narrátor és a szereplők beszédének. Ilyen szemelvényeink pl. *Arany László Farkas-barkas*, *Móra Ferenc A sükei bormérők*, *Lázár Ervin Mese Julinak*; a 6.-ban az *Erdőntúli veszedelem* záróképe, a 7.-ben *Balázs Béla A csend* c. meséjének egyik részlete stb.

Az átértelmező olvasást többek közt a következőkkel gyakoroltuk: az 5.-ben *Áprily Lajos: Szeptemberi fák*, *Pákolitz István: Kovács, Bertók László: Nagyanyám*; a 6.-ban *Tóth Árpád: Körüti bajnal*, *Weöres Sándor: Esthajnal*; a 7.-ben *Ady Endre: Vörös szekér a tengeren*, *Federico Garcia Lorca: Gitár*, *Pilinszky János: Ravensbrücké passió*.

Rendkívül kedvelték a tanulók a szereposztásban (dramatizált formában) történő olvasást, amikor is a narrátor és a szereplők beszédét más-más hangfekvésben, hangszínnel, sebességgel kell előadni. Ilyen szemelvényünk a már említett *Lázár-mese*; *Benedek Elek Mátyás és az öreg szántóvető*, valamint *Móra Ferenc Hova lett a szürke?* c. mondájának egy-egy jelenete; a 6.-ban *Kántor Zsuzsa: Hősnő civilben* és *Gárdonyi Géza Egri csillagok* c. regényének egy-egy belső indulatokról duzzadó részlete (Aki duzzog; Török Bálint a török szultán előtt); a 7.-ben *Szép Domonkos Anna Tamási Árontól*, *A zsvajgó természet Kosztolányi Dezsőtől* stb.

A népköltészetből szereposztásban adták elő a hatodikosok a *Sárig-basú kígyó*, *A megölt legény* c. balladákat, a *Farkas voltam egykor...* kezdetű szíu indián népdalt stb.

Ebből a formából fejlesztettük ki a szabad dramatizálást, melyhez még hangkulisszáat is varázsolt a tanárok és gyerekek találékonysága. A magnetofon néhány tanító mese dramatizált előadását örökölt meg: *A róka és a golya*, *A róka és a szegényember*, *A róka és a holló* (orosz nyelven!) – a bajai ötödikesektől (tanárunk Halász Pálné); *A tücsök és a bangya* – a szegediektől (tanárunk Sinka Endréné); *A megölt legény* c. balladát pedig népi játék formájában rögzítette a képmagnó Vészi Magdolna tanárnő gyakorlóiskolai osztályában.

A tanszalagról rádiójáték-részleteket is bemutattunk. Megvitatásuk célja sokrétű: ki akartuk aknázni a jelenetekben rejlő nevelési hatásokat, meg akartuk ismertetni a gyerekeket a dráma és a dramatizálás néhány művészi alapformájával, technikai eszközével. Az 5.-esek körében nagy sikere volt a következőknek: *Részlet a Csipkerózsika* c. tv-filmből, *A Pál utcai fiúkból* (Nemecsek halálos ágyán), *Az élő-*

gedetlen kis bangya c. énekes-zenes mesejátékából. A 6.-ban *Padisák Mihály Büttyök* c. rádiójátékának két részletét vitattuk meg (a kertészház ablakának bezúzása, Büttyök meglátogatja a megsebesített öreg nénit a kórházban), továbbá a fürdetési jelenetet *A Pál utcai fiúk* c. regény dramatizált változatából; a 7.-ben egy részletet hallgattunk meg *Szaw Szent Johanna* c. drámájának tv-változatából, *Berkes Péter Az eltűnt biciklijék esete*, *Erich Kästner A két Lotti* c. rádiófeldolgozásokból stb.

Természerszerűleg építünk a tanulók *olvasmányélményeire*; ezekről gyakran hangzanak el *b e s z á m o l ó k*, ha az óra anyagának központi rendező elve ezt lehetővé teszi. Így pl. az 5.-ben – az ellentétes jelentésű szavak funkciója kapcsán – *Az okos lány*, c. meséből azt a részletet mesélték el szabad megfogalmazásban, hogyan járt túl a leány a király eszén. (74. o. 14: „Köszönjön is, ne is!”).

Ahogy az előző cikkekből is kiderült, többnyire *szabad témákról beszélgettünk*: növendékeinket. Mivel ezekből már sokat közöltünk, csupán néhány érdekes közlési formára és témára szorítkozunk.

A *bogyiszlói* gyerekek (1976, tanáruk *Varga Mária*) *gyermeknap*i *élményeikről* számoltak be, a *csornaiak* a *vidám ballagókról* rögtönöztek. Pl.

Itt vannak a vidám ballagók. Mondanom sém kell, milyen mulatságosak. Ott... például... egy rab totyorog... szeplős arcával, csikos ruhában. Mögötte egy menyasszony lépked fehér hosszú ruhában... Arca pirosra van festve. Amott zene szól: Lálálálálálálálál – hangzik. Közben énekélnék...

Itt mekög egy kecske: Mek... mecek... mek, mek, mek! Gazdája épp az imént üti meg, hogy né loholjon annyira előtte... (Markovics Tünde 1977, tanára: Karakai Józsefné).

Legkedveltebb műfajunk a *monológ*. Igen alkalmas a legváltozatosabb helyzetek, lelkiállapotok, élmények megszólaltatására. Pl. a *Vita önmagammal* téma (6. o. 61. o. 15b) magnófévételei többnyire igen bonyolult lelkivivódást, ellentétes nézetek összecsapását s szinte vég nélküli vergődést tükröznek. A háttérben a valóságélmény ilyenkor rendkívül élesen kirajzolódik.

*Csoma Zsuzsa* (Szeged, 1977, tanára Sinka Endréné) monológja beszédtechnikai szempontból is valóságos remekmű. A gondolatok, érzelmek és így a beszédmodulációk hullámszerűségét meg sem kíséreljük szavakkal leírni; csak a hangfelvétel tolmácsolja valóságűen. Tehát:

Édesanyámék megtiltották, hogy otthon tornázzak. De én nagyon szeretek tornázni, ezért nem fogadtam szót. Elkezdtem ugrálni az ágyon. Egyszer csak puff! bele az ablakba!... Betört! Hű, most mit csináljak? Kellene nekem tornázni! Dehát... dehát én szeretek tornázni..., miért ne tornázhatnék? De minék ilyenkor, s mér' nem másutt tudtam tornázni? Miér? Anyáék. úgyis megmondták, hogy valami baj lesz, betörnek az ablak vagy valami. Dehát... mér' itt van az ágy... mér' nem arrább van... s akkor, akkor nem tört volna be! Hát... hát..., dehát ide-tették, akkor mit csináljak, mér' nem tornáztam bent nálunk? Dehát nem is én vagyok a hibás! Ha anyáék engedik, hogy járjak máshová, valahová tornázni, akkor k..., akkor nem töröm be. Dehát nem mehetsz el, nem mehetsz! (*Szerepváltás!*) ... És a testmozgásra mindenkinek szüksége van! Mmmm... dehát ezért,.... azért az udvaron is tornázhattam volna,.... hisz ott van az a paplan. Kell nekem mindig benn a szobában tornázni! Dehát most mit tegyek?! Kell nekem mindig benn a szobában tornázni! Dehát most már mit tegyek?! Most már kész a baj!

Kedvelték a tanulók, ha *vágyaikról, kívánságaikról* beszélhettek – némileg „mesekeretben” (72. o. 25). Szegedi osztályunk kívánságsorozatából ugyancsak *Csoma Zsuzsáét* (1977) közöljük. A tartalom megítélésénél ne felejtjük el, hogy mesekeretben kértük, így *játéknak* is fogták fel. Íme:

- Hogyha elem állna egy *tündér*, és azt mondaná, hogy bármit kívánok, teljesíti, legelőször is azt kérném, hogy valami könyvet, vagy valamit olvasson bele a fejembe, amitől én... nem kell többet tanulnom, olyan okos leszek, hogyha valamit kérdeznek, mindenképp tudok rá válaszolni. Nem kell iskolába járni, mer' már úgyis tudom, tehát teljesen fölösleges... Meg nem kellene semmit tanulni, semmit megjegyezni, ... mer' hát mi... úgyis mindent tudok...

Második kívánságom az volna, hogy mindig biztosítson arra pénzt, hogy az egész világot beutazhassam, ... jó szállodákba' lakjak, amit... mindent megcsinálnak, amit kívánok..., minden jó finom kajákat, nem olyan külföldieket, amiket mondjuk nem szeretek...

Aztán a harmadik kívánságom az volna, hogy... tényleg, hogy teljesítse még mindennap még öt kívánságomat... S evvel (*nevet*) minden jó volna.

Mondanom sem kell, hogy a monológot gyors, ritmikus, csevegő stílusban; a tartalmat jól kidomborító, hullámzó hanglejtéssel adta elő a tanuló.

A monológ egyik fajtáját, a *non-stop beszéd* del való jellemzést így tűzi ki munkafüzetünk (6. oszt. 71. o. 21):

„Jaj, rögtön megyek...!”

- bizonyára így kezdődne a *beszélni szerető* lány (szomszédasszony) *monológja*. Biztosan akad ilyen ismerősöd. Képzeld magad a helyébe! Látogatóba megy, ottelejteti magát, ezt látszólag röstell, mert minduntalan ígéri, hogy elmegy. Közben ömlik belőle a szó kifogyhatatlanul. Még lélegzetet is alig vesz. Szinte „agyonbeszél”. mindenkit.

Úgy fogalmaz, úgy hadar, hogy egyetlen „mondatkígyóvá” kapcsolódjon össze a szózuhatag! Az érzelmek hullámlását próbáld megfelelő indulatszókkal és a beszédfolyamat váltásaival érzékeltetni!

Az alábbiakban *Varga Irén pécsváradi* hatodikos (1968, tanára *Sára Zsuzsa*) monológjának elejéről közlünk néhány „mondatkígyót”:

- Jaj, ne haragudj, rögtön megyek, ... de még mondok neked valamit, ... képzeld, tegnap a Kati új ruhát vett, a legújabb divat szerint... piros... és minták vannak benne..., virágok..., nagyon dicsekedett vele, nekem persze nem tetszik, jaj, mennyi idő is van már, rögtön megyek, ... a gyerek még otthon van..., aaa, ... a fene egye meg... már ennyi idő van..., rögtön megyek... na, szivaszl...

Jaj, na ezt még hallgasd meg: Képzeld, a szomszédék kutyája megharapott egy kislányt, nagyon megijedt, ... és... elvitték az orvoshoz ..., jaj, ... már ennyi idő van, rögtön megyek...

Hasonlóképp jól sikerült az a *dialogus* is, melyben két „veszekedő testvért” jelenít meg *Szalóki Valéria és Orsós Erzsébet* (*Bártfa* utcai iskola 1977, tanár: *dr. Rákóczy Istvánné*):

Koppanás hallatszik; a padlóra esett valami.

- Már megint mit csináltál? (Ingerülten).

- Semmit. (Ártatlan hangon.)

- Hát tudom... már megint te voltál (vádaskodva)... Persze, mindig te vagy az oka mindennek!

- Mér', te talán még soha nem ejtettél le semmit?! (Védekezve, indulatosan, fojtott hangon.)

- Hát igen, ... csak nem az én... csak nem a te születésnap tortádat! (Bizonytalanul.)

- (Vádaskodva, hadarva, pattogva, egy szuszra) Á, nem ám, csak a múltkor is leestek a tortáról az égő gyertyák, és felgyulladt a szőnyeg, és azt is rám fogtad! (Emelt hangon.)

- Talán belátnád, hogy az is miattad volt? (Gúnyosan.)

- Igen, mert mindig csak azt akarod, hogy én kapjak ki...! Stb. (Pattogva.)

A kölcsönös vádaskodást jól kiemelte az élőbeszéd „zenei” formája is; utána viszont megvitatták tanári vezetéssel, alkalmas-e az ilyen felhevült lelkiállapot vitás ügyek eldöntésére. (6. oszt. 63. o. 2.: *Vita otthon - testvéremmel.*)

A 7-ben beszédsszituációt ábrázoló képekhez olyan szöveget kellett rögtönözni, melyből kiderül, hogy „ki és mi a beszéd-társ (a „vevő” 11. o. 3.) Íme egy részlet *Gulácsi Zsuzsa és Simon Gabriella* „pletykázásából” (2. sz. gyakorló 1979, tanár:

*Fenyves Alajosné*); remek csattanója egyébként éppen a pletykázók fölött mond ítéletet:

- Na, és mit szólsz ahhoz, hogy a Kriszta tegnap mit csinált magyarórán? (Fontoskodva.) Figyeltem. (Tagoltan.) Egész órán sügött a Pistának! Bezzeg nekünk soha nem segít! (Gúnyosan.)

- Te, ... (titokzatosan) ezek szerelmesek egymásba! Figyelted? A szünetben is megosztották egymással az uzsonnájukat.

- (Hevesen.) Bezzeg velünk soha nem oszt meg semmit! S hát ez a Marián! Hogy mit gondolt magáról?!... Ó a világ szépe! (Nyomatékkal.) ...Ilyen beképzelt lánnyal én még soha nem találkoztam!

- (Elkapva a szót.) Aztán ott a másik! A párja! A Zsolt! Az meg az okosságával dicsekszik, és soha nem ismeri be, ha veszít. Neked is ellenszenves?

- (Közbevág.) Jaj! Ki nem állhatom! S milyen dolog szerinted az, hogy a Klára minden matekórára elkészíti a Géza házi feladatát! S tudod, mivel kenyerезi le? Példáknént egy fagyival! (Gyors ütemben, majd tagoltan.)

- Tényleg, rémlik, mintha egyszer hallottam volna, hogy a Klára kétszeres adagot követelt a nehezebb feladattért.

- S képzeld, tegnap láttam Julist (nevetve), tudod, azt a szomszéd lányt, Képzeld el, bedajroltatta a haját, hát hogy hogy nézett ki! (Gúnyosan.)

- A mi házunkba' meg lakik két öregasszony. Azok annyit tudnak beszélni, pletykálni, hogy azt el sem hiszed. Nem is úgy, mint mi, igaz? (Képmutatóan.)

Valamely téma egyszemélyes dialógusként való előadását már előző cikkünkben ismertettük. Az *egyszemélyes telefonbeszélgetés* formailag abban tér el, hogy az egyik beszédpartner szövege megtalálható a munkafüzetben (6. oszt. 310. 9.), a tanszalagról is hallhatják, a másik partnerét viszont nekik kell kitalálni. Itt a beszédmódnak a telefonálás hangzásbeli stílusához is alkalmazkodnia kell.

Sajátos beszédstílust követel a több riportalanyt megszólaltató interjú (5. oszt. 108. o. 1.), egészen mást viszont egy sportközvetítés (6. oszt. 73. o. 1.). Gyerekeink mindennap hallanak ilyeneket a rádióból és a tévéből, így a tanszalag példaszövegeinek megvitatása, és hasonlóak szerkesztése nem okoz különösebb nehézséget. A technikai kivitelezés nem akadály, a mai gyerekeknek csaknem mindegyike rendelkezik magnóval. Íme egy példa a sok közül:

*Czuri Edit* bajai ötödikes (1977; tanára *Halász Pálné*) az alábbi *magnós interjúval* jeleskedett. A beszélgetésben megfigyelhetők a rádió- és tv-riportok közismert beszédfordulatai. (A riportalanyok nevét zárójelben közöljük.)

Lakóhelyünk új sportpályáján állunk. Egy pár gyereket, s... szülőt szeretnék megkérdezni.

- Mit szoktál játszani itt a sportpályán?

- A lányokkal fogócskázni szoktam. Jó, hogy... létesült ez a... pálya, mert... lehet játszani sokat. Közél is van. Nagyon örülünk neki. (*Feigl Mónika*)

- Szeretsz kézilabdázni?

- Igen, nagyon szeretünk kézilabdázni, és örülünk, hogy megépült ez a kézilabdapálya is, mert az iskolában eddig nem volt rá lehetőség, a tornakert, nagyon... az csak kosárlabdázásra való, és a tornaterem is kicsi. (*Gulyás Zsuzsa*)

- Sokat futballozol itt a pályán?

- Focizni szeretek..., otthon kicsi volt a tér, és... csak kinn kinn tudtunk lenni a járdán, ahol... ahonnan legurulhat az útra a labda, és most, hogy ilyen nagy, tágas, füves gyepp van itt... itt..., sokat lehet focizni. (*Huszák Tibor*)

- Tanár úr, milyen lehetőséget nyújt az új pálya az iskolásoknak?

- Hát nagyon örülünk, hogy megnyílt ez az új pálya, tornaórán a gyerekeket ki szoktuk hozni, futunk velük, néhányszor én is szoktam futni velük, és délután is... kihozzuk őket edzeni. (*Valkai Tibor*)

Egy csillogó szemű anyukát is látunk, aki nagyon sokat dolgozott a..., hogy... létesüljön ez az új pálya.

- Mi... mi vonzotta, hogy... új pályát létesítsenek?

- A gyerekeknek nagyon messzire kellett menniük, hogy játszani tudjanak, és... úgy gondoltuk, hogy a... lakóhelyünk előtti parkot újjáépítjük, és... hogy a gyerekek... és akkor a

gyerekeket ide tudjuk helyezni... Most nyugodtak vagyunk a... most nyugodtak vagyunk, mert gyerekeinket le tudjuk küldeni délutánonként, és nem kell külön felügyelet mellett... játszaniuk. (Hoffmann Anna)

Elkel a városban több ilyen önfeláldozó szülő is, aki a gyerekek érdekében sokat dolgozik.

Ahogy az előzőekből is kiderült az ún. szituációs szerepjátást szerfőlött kedvelik a tanulók. Az 5.-ben többek közt a *mindennapi társas érintkezés mondatsémáit* gyakoroljuk beszédsszituációkban. (Egy nap életünkéből, 135–41. Folyóiratunk 1978. évi 3. számában az alcímeket is felsoroltuk.) Itt különösképp arra kell ügyelnie a tanulónak, hogy a kívánt mondatsémát célszerű beszéd módban alkalmazza. Egyik feladatunk (136. o. 1.) így hangzik:

*Jó reggelt!*

a) Csörög az ébresztőóra. Könyörtelenül. Fel kell ébredni!

Mit mondogatsz magadban, ha még nincs kedved fölkelni?

b) Hányféle formában tudakolod az időt, ha nem akarod elhinni, hogy az óra jól jár?

c) Hogyan szoktál köszönni szüleidnek, nagyszüleidnek, testvéreidnek, ha reggel fölébredsz?

d) Hogyan kéred meg anyukádát, hogy készítsen uzsonnát, ha már nagyon kevés az idő?

e) Mit szoktak mondani, amikor elindulsz az iskolába – édesanyád, édesapád, nagyszüleid, kistestvéred?

f) Milyen *tréfás* reggeli köszöntés járja tifeletek a felnőttek közt?

Íme egy magnófelvétel Csornáról (Vörös Erika 1976, tanára Karakai Józsefné):

– Jaj, istenem, már megint csörög ez az óra! (Sopánkodva) Jaj, ...biztosan hat... nyolc óra lesz már... Jaj, már megint' ez az átkozott nap a hasamra süt. (Rimánkodva) Anyuka, ...légy szíves, kapszold be a rádiót, hogy ... hogy nem-é siet ez az óra!

Tanár: Ném siet-é!

– Nem siet-é ez az óra... Jaj, istencm, ...de rossz fölkelni!... (Kérlelve, elnyújtott hangon) Édesanyám, légy szíves, ...készítsél reggelit, ... mert már mindjárt elkésem az iskolából... Kezicsókolom! (Elnyújtva, magasabb hangfekvésben)... Ahogy megyék az iskolában (a tanár közbevág: -*ba!*), édesanyám megszokott... iskolába, édesanyám megszokott mondatai csengnek a fülemben: (Az elbeszélő hangról átvált utánzó, intő hangnembe) „Jó légy, kislányom, az iskolába! Jól viselkedj az órákon! Hozzál haza sok ötöt!”

A 7.-ben a – nem éppen ideális kapcsolatban álló – *főnök és beosztott* párbeszédét játszották el (11. o. 3.: *Ki és mi a beszéditárs?*) Tehát azt kellett bemutatniuk, hogy a beszélőknek egymáshoz való viszonya hogyan szabja meg a felhasználható nyelvi fordulatokat és a beszéd zenei elemeit. Íme egy magnófelvétel:

– Jó napot kívánok! (Mesterkéltnél előzékenységgel.)

– Jó napot, Kovács elvtárs! Hogy mint szolgál kedves egészsége? (Erőltetett udvariassággal)

– Köszönöm, jól. (Kurtán)

– Miért tetszett hívatni? (Nyájasan)

– (Határozottan) Hát azért hívatam... a munkarend fenntartása miatt, mer' kicsit jobban kéne ügyelni a munkarendre, és holnapra kérem a statisztikát.

– (Alázatosan) Igen, Kovács elvtárs, holnapra kész lesz.

– (Szavába vágva) Igen, köszönöm, viszontlátásra!

– (Egy ütemmel elkésve) A viszontlátásra!

(Gulácsi Zsuzsa és Gacsályi Gabriella 1979, 2. sz. gyakorló, tanáruk Fenyves Alajosné.)

A *megbeszélés, elemzés, vita stb.* ismét más beszéd módot kíván; többnyire a mindennapok gyakorlatában – a megnyilatkozásra motiváló, kötetlen légkörű órákon sajátítják el gyerekeink; tudatosítani alig szükséges. A kirívó nyelvi és kiejtési hibák megvilágítása, közös helyesbítése azonban mindig tanulságos.

Növendékeinkben végül is ki akarjuk alakítani a *világosan megfogalmazott, tiszta, érthető kiejtésű, határozó beszéd igényét*. Alapszabályként a *tartalom és forma egy-*

*ségének* elvéhez kapcsoljuk: a *bangzós formának alkalmazkodnia kell a tartalomhoz*, azt kell leghívebben kifejeznie, ábrázolnia.

A hagyományos grammatikaoktatás keretében elképzelhetetlen volt, hogy a tanuló összefüggően beszéljen a legváltozatosabb dolgokról; úgy vélem, kísérletünkben megtaláltuk annak módját, hogy anyanyelvi nevelésünk középpontjába az *élőbeszéd* kerülhessen.

BUDAI JÚLIA  
Szeged

## Kötetlen programú órák az orosz nyelv tanításában

Idegen nyelvet tanulni sok kitartást, szorgalmat követelő fáradságos munka, az iskolai oktatásban évekig elhúzódó folyamat.

A nyelvtanulásban ezért kap különleges helyet a motiváció. A perspektivikus motiváció, az idegen nyelven megvalósuló kommunikáció lehetősége azonban nem jelent hajtóerőt a nyelvtanulási folyamat minden percében. Ezért nem mondhatunk le a közvetlen motiváció serkentő hatásáról.

Állandóan ébren kell tartanunk a tanulók érdeklődését a tanult nyelv iránt. Ez különösen fontos de nehéz feladat. A tanárnak úgy kell megszerveznie az oktatási folyamatot, hogy a tanulók annak minden szakaszában érezzék, hogy a nyelvtanulás első óráitól kezdve használni tudják a nyelvet, és a nyelv használhatósága óráról órára nő. A nyelv értelmes használatának örömét kell biztosítanunk a tanulók számára.

Ez nem könnyű feladat, hiszen a szokványos tanítási órák feladatokra, gyakorlatokra, mesterséges szituációkra épülnek, így nem szolgálják kellően a nyelvtanulási kedv ébrentartását.

Néha alkalmat kell találnunk arra, hogy kilépve a szokványos órák keretéből közelebb kerüljünk az élő orosz nyelvhez. Ezt a lehetőséget jelenti a jobb híján kötetlen programúnak nevezett óra.

A kötetlen programú órák távolról sem jelentenek kötetlenséget a tanár számára. Ellenkezőleg, sokkal gondosabb felkészülést, pontosabb tervezést, igényesebb óra-vezetést kívánnak. Nem jelentik ezek az órák a tantervtől való elszakadást, hanem inkább a tantervi követelmények megvalósítását szolgálják, csak éppen a szokványostól eltérő formában.

A kötetlen programú órák lehetőséget adnak számtalan nevelési feladat megoldására, országismereti tudnivalók átadására, az élő idegen nyelvvel való találkozásra.

A tanyanyag számtalanszor kínál lehetőséget kötetlen programú órák szervezésére, pl.: bizonyos leckék összefoglalása; jeles évfordulókhoz, ünnepekhez kapcsolódó anyagok feldolgozása; Gorkijjal, Leninnel kapcsolatos olvasmányok stb.

Az iskolai élet iratlan törvényei is diktálják, hogy a félév első vagy utolsó óráján „ne tanuljunk”, hanem játsszunk, meséljünk, beszélgessünk. Ezek a kívánságok úgy teljesülnek a kötetlen programú órákon, hogy közben sokat tanulnak a gyerekek. Az alább részletezett óra is december 21-én, a szünet előtti utolsó napon valósult meg egy hetedik osztályban. Ez az óra elképzelhető hasonló alkalommal nyolcadik osztályban is. Bizonyos változtatások után beilleszthető a 6. osztály anyagába is mint a 10. lecke (Tél) összefoglalása. Szakköri foglalkozásokon ugyancsak megvalósítható.

Mivel az óra egy adott osztályban, adott alkalommal valósult meg, számos mozzanatában, munkaformákban, módszerekben, a feladatok színvonalában, összetételében

tükröződik az osztály tudásszintje, az addig elvégzett munka minősége. (Pl.: az óra feltételezi a szótárhasználatban való jártasságot, egy bizonyos dal szavainak ismeretét.) Egyszerűbben szólva: Az óra szervesen épül az előzményekre.

Az óra közvetlen előzménye a „Ёлочка” című dal megtanulása volt. (Русский язык за рубежом, 1977(5)45, 3. Александрова М. Красев) A dal szövege tartalmaz olyan új szót, amelyet ezen az órán használunk.

## AZ ÓRA LEÍRÁSA

Feladatok: A téma kör szavainak ismételése, gyakorlása, bővítése.

A szóhasználat gyakorlása.

Eredeti orosz nyelvű szövegek (találós kérdések, vers) megértése szótározás útján, fordítás oroszról magyarra.

Az előző órai dal gyakorlása.

A szovjet úttörők életével kapcsolatos ismeretek bővítése.

Az újév köszöntésével kapcsolatos szokások.

A természet szeretetére, védelmére való nevelés.

Az egymás iránti szeretet kifejezése.

Boldog újesztendőt!

Az óra szerkezete	Az óra tartalma	Alkalmazott munkaformák, módszerek.
I. Előkészítés	<p>a) A 6. osztályos Tél című olvasmány.</p> <p>b) Az olvasmány szókapcsolatai, идёт снег, делать снежную бабу, можно кататься на санках, на лыжах, на коньках, приходит Дед Мороз, он приносит подарки</p> <p>Снежный, -ая, -ое, -ые Там стоят ..... дом. Во дворе .... баба. Здесь стоит .... дерево. В лесу ёлки тоже ..... (1.)</p>	<p>A szöveg bemutatása magnóról.</p> <p>A kiemelt szókapcsolatokat a tanár után kórusban ismétlik a tanulók.</p> <p>A „havas” melléknév beillesztése az írásvetítőn kivetített mondatokba szóban.</p>
II. Célkitűzés	<p>Сегодня у нас праздник. Скоро будет новый год. Поздравляю вас:</p>	
2. Új anyag feldolgozása	<p>a) Szemléltetés: С новым годом! С новым снегом! С новой ёлкой, Песней, смехом! (смех = nevetés) (2.)</p> <p>b) Elemzés</p> <p>c) Rész-összefoglalás</p>	<p>A táblai szöveg tanári bemutatása</p> <p>Kórusos olvasás.</p> <p>A vers közös fordítása szóban.</p> <p>A vers másolása a füzetbe.</p> <p>A vers olvasása kórusban.</p>
3. Gyakorlás		



Праздник в лесу  
 Наступила зима. Идёт ❄️❄️❄️  
 ❄️❄️❄️ в лесу белее. Только  
 🌲 зелёная. «Я ещё не го-  
 това» — говорят 🌲. Ветки  
 пришли ❄️❄️❄️❄️❄️. Они  
 украсили 🌲. На 🌲 крас-  
 ные, голубые, зелёные ❄️❄️  
 и ❄️❄️❄️. Все были рады  
 и говорили: «Какая у  
 нас красивая 🌲!»

А szöveg csendes olvasása.  
 А mondatok kiegészítése szóban.  
 А kiegészített mondatok kórusos  
 ismétlése.  
 А teljes szöveg folyamatos kó-  
 rusos ismétlése.

(украсить = feldisznítani)

(3.)

4. Új anyag feldolgozása

Сzemléltetés.

a)

1. csoport:

Зимой и летом —  
 одним цветом.

2. csoport:

На дворе — горой,  
 а в доме — водой.

3. csoport:

Скатерть бела,  
 весь мир одела.

А táblai szöveg tanári bemutatása.

А mondatok kórusos olvasása.

А szöveg másolása a füzetbe.  
 Szótárazás önállóan.

Fordítás önállóan.

(4.) Három tanuló a táblánál rajzol.

b)

1. tanuló: Тэлапó.

2. tanuló: Нóпéлыhecske.

3. tanuló: Нóeмber.

А tanulók felolvassák a találós-  
 kérdéseket és azok fordítását.

(5.) А rajzok megtekintése.

Részösszefoglalás

(Szovjetunióban nincs karácsony. Újévre díszítik a fenyőfát, újévre küldenek üdvözlőket, és ajándékozzák meg egymást az emberek. A Kreml kongresszusi palotájában rendeznek nagy fenyőünnepet az úttörők számára, stb.).

Beszélgetés

III. Összefoglalás

Diafilm vetítése tanári elbeszél-  
 léssel kísérve.

1. Алёше шесть лет.

Он живёт со своими родителями в небольшом доме на самом краю леса.

2. В зимние каникулы в гости к Алёше приехал его брат Петя.

3. Перед новым годом ребята стали разбирать ёлочные украшения. «А что, если ёлку прямо в лесу наряжать? — предложил Петя. — Пусть и птицы и звери полюбуются!»

4. «Это будет интересно — поддержал папа — только надо подумать, чем же мы её украсим.»  
На необыкновенной ёлке должны быть и украшения и подарки необыкновенные.
5. Для зайцев — морковка и капуста.  
Для птиц — сушеные ягоды, хлеб, сало.
6. Когда всё было готово, мальчики, мама и папа оrelись потеплее и прямо по снегу пошли к ёлочке.
7. Стряхнули с неё снег и принялись наряжать.  
Наконец ёлку нарядили.
8. На следующее утро, чуть рассвело, Алёша побежал к окну.  
— «Петя! — позвал он брата — Смотри!»
9. Целая стайка каких-то красивых птичек сидела на ветках ёлочки и клевала развешанные ягоды, хлеб, сало.
10. Вечером, перед тем, как сесть за новогодний стол, ребята выбежали на крыльцо.  
Около ёлочки были новые гости.
11. — «Как хорошо! — тихо поговорил Петя. — Сколько гостей побывало на нашей ёлочке.»  
— И мальчики радостные вернулись домой.  
(Новогодняя ёлка, диафильм, русский язык для второго класса. Г. Суворова—В. Самойлов) (6.)

Dal a fenyőtől

Közös éneklés.

(Ёлочка. Русский язык за рубежом, 1977 5 45. 3. Александрова—М. Красев)

\*

1. az osztály a **снежный** melléknevet már hatodikban is használta a **снежная** баба kifejezésen kívül más összefüggésben is.

2. A felhasznált versike a **Мурзилка** 1977/12. számában található köszöntő. A szöveg a hatodik osztályból ismert fordulattal indul **с новым годом!** A szókapcsolat ismétlődése és a szavak ismert volta megkönnyíti a megértést. A magyar fordítás megfogalmazását viszont nehezíti a magyartól eltérő szerkezet. Ezért megelégedtünk a vers értelmezésével, és nem alakítottuk ki a pontos magyar fordítást. Az egyetlen új szó, a **смех** szótári alakját és magyar jelentését a táblán előre megadtam. A vers leírására azért van szükség, hogy a tanulók önkéntesen, szorgalmi feladatként megtanulhassák, vagy a levelezésükben felhasználhassák.

3. A feladat alapötletét a **Весёлые картинки** 1977/12. számának rajzos-szöveges oldala adta. A szöveget közvetlenül felhasználni nehéz lett volna, hiszen sok benne az ismeretlen jelentésű és ismeretlen formájú szó. A szövegbe behelyettesítendő **шарики** szót az előző órán megtanult dalból ismerik a tanulók. Egyetlen ismeretlen szó maradt (**украшили**), amelynek szótári alakját és jelentését a táblán megadtam.

4. A találós kérdések a **Русский язык за рубежом** c. folyóirat 1977/5. számának 43. oldaláról valók. A találós kérdések különböző nehézségűek. Ennek megfelelően különböző képességű tanulók oldották meg őket. A csoportok beosztása – véletlenül – szinte teljesen megegyezett a három padsorra oszló ülésrenddel.

”Зимой и летом — одним цветом” egyetlen új szava: **цветом**. Megnehezíti, hogy a találós kérdés második része magyarul csak az oroszától eltérő szerkezettel fogalmazható meg ”На дворе — горой, а в доме — водой,” új szót nem tartalmaz, nehézséget csak a magyartól eltérő szerkezet jelent.

”Скатерть бела, весь мур одела.” a legnehezebb. Három új szót tartalmaz: **скатерть**, **бела**, **одела**. Különlegessége, a ”бела” rövid alakú melléknév nem jelentett a csoport számára gondot, hiszen a szótár használatában nagy gyakorlatuk van. Szótározásnál a szó feltételezett tövére figyelnek, tehát „бел-” – kezdetű szót keresnek. Az iskolai szótár a teljes alakok mellett feltünteti a rövid alakokat is. Mivel a tanulók megszokták, hogy a szócikket figyelmesen olvassák el, a keresett alakot könnyedén megtalálják. A magyar megfogalmazás nem okoz gondot. Megjegyzendő még, hogy minden tanulónak van szótára.

5. A feladatot olyan tanulók kapták, akik az ülésrend következtében magasabb szintű csoportba estek, és túl nehéz lett volna számukra a találós kérdések fordítása. Ők viszont szívesen rajzoltak. Így senki számára nem vált megalázóvá a csoportosítás. Még gátlásos tanulónak sem okoz gondot ezeknek az egyszerű, játékos rajzoknak az elkészítése. A Снегурочка figurájáról korábbi beszélgetéseink alapján lehetett a tanulóknak elképzelése. Ezt a feladatot különben is legjobban rajzoló tanuló kapta meg.

6. A film feldolgozása több változatban elképzelhető:

- a) A tanár olvassa és fordítja a szöveget;
- b) a tanár olvassa, az osztály tanári segítséggel fordítja a szöveget;
- c) a tanár egy egyszerűsített orosz szöveggel kíséri a vetítést fordítással vagy anélkül;
- d) a tanár magyarul kommentálja a vetítést stb.

Hogy melyik változat szerint dolgozzunk, az az időtől, az osztály fölkészültségétől vagy egyéb szempontoktól függ.

Amennyiben a film nem áll a tanár rendelkezésére, helyette jól beilleszthető Marsak meséje, a "Двенадцать месяцев" vagy más irodalmi alkotás, játék stb.



1.



2.



3.



4.



5.



6.



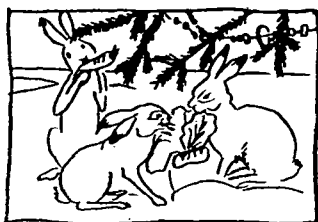
7.



8.



9.



10.



11.

Évenként néhány ilyen óra ünnepet jelent a hosszú nyelvtanulási folyamatban. Élmenyt nyújt, érdeklődést kelt, kedvet teremt a nyelvtanuláshoz. A kötetlen programú órák sok más hasonló célú ötlettel együtt így szolgálják az orosz nyelv tanulásának ügyét.



KELENDI GYULÁNÉ  
Budapest

## Jellemnevelés a napközi otthonban

A JELLEMET a társadalomtudományok képviselői különbözőképpen határozzák meg. Egyesek fogalmát azonosítják a személyiséggel. Kovaljov és más szovjet kutatók szerint a jellem nem más, mint *egy ember sajátos viszonya a valósághoz*. Hangsúlyozzák (pl. Mjasziscsev), hogy a jellemet tartalma és formája határozza meg. A *tartalom* körébe sorolják domináns viszonyait, irányítottságát (Különösen Ananjev emeli ki szerepét, körébe sorolva: a szimpátiákat, szükségleteket, érdekeket és az eszményeket). Ebben a tartalomban a vezérlő szerepet a meggyőződések rendszere: a világnézet tölti be. A jellem *formáját*: az egyén cselekvésmódja, szokásai, akarati szabályozottsága (Kovaljov); morális szokásai, kommunikatív, akarati és intellektuális tulajdonságai és emocionális jellemzői (Ananjev) alkotják. Ebben a formában a vezérlő szerepet az akarat sajátosságai játsszák. Harmadik típusként rá kell mutatnunk arra is, hogy vannak, akik szerint nem fontos, hogy a fogalmak tartalmát, jelentését pontosan meghatározzuk. Jelentésüket úgyis mindenki *érezkeli*, aki használja őket. Nyugodtan hozzátehetjük, hogy ez a *dilettantizmus* álláspontja, amely évszázadok óta minden pedagógiai tevékenységet az ösztönösségre, a hajlamokra, a „pedagógiai vénára” kíván visszavezetni. Tudományról csak akkor beszélhetünk, ha *tiszta fogalmakkal* és meghatározott *logikai rendszerrel* dolgozunk. Nem baj, ha pl. a fogalmakat különbözőképp *értelmezik*, a problémák abból származnak, ha valaki értelmezés nélkül csupán *basználja* őket.

Ennek a hibának elkerülése érdekében szögezem le, hogy azokkal értek egyet, akik a jellemen *a személyiségnek azokat a tulajdonságait értik*, amelyek:

a) állandósultak, az egyénre jellemzővé váltak,

b) kifejezik a személyiség tartalmának (világnézetének, erkölcsiségének, magatartásának) és formájának (viselkedésének, minden külső megnyilvánulásának) *összhang-*

*hangját vagy ellentéteit.* Maga a fogalom egyébként szűkült jelentésében. Jelleme ugyanis minden embernek van (vö. Rubinstein), *jellemesnek* mégis csak azokat tartjuk, akiket a tartalom és a forma harmóniája jellemez, és épp ezért tulajdonságaik (jellemvonásaik) pozitívak. Azokat, akik ettől eltérnek

a) *jellemtelennek* (magatartásuk és viselkedésük, gondolataik és szavaik között állandó jellegűek az eltérések: konformak, hazudozók, önzők, szerepjátékosok, ...), vagy

b) *jellem nélkülieknek* (égyetlen állandóság jellemző rájuk: mindig úgy cselekednek, ahogy számukra az adott pillanatban kényelmes, kedvező, hasznos, ezért nevezik őket kaméleonoknak, viselkedésüket mimikrinek).

Az emberek nem jellemmel születnek, jellemük életük folyamán tevékenykedésük közben alakul ki és fejlődik. Ebből következik, hogy az általános iskolai tanulók jelleme még a forrás állapotában van, de *jellemszilárdságuk* egyénileg is változó képet ad, amiben különösen a család, az iskola és a baráti környezet tölt be meghatározó szerepet (különböző irányban, mert ugyanaz a példa egyiküket *vonzza*, a másikat *taszítja*.) A gyermekek jellemének alakulásában az iskola akkor is szerepet játszik, ha tudatosan nem foglalkozik ezzel a kérdéssel. Kétségtelen, hogy amikor azt hangsúlyozzuk, hogy az iskolai nevelés jellemzője: a céltudatosság, a terv- és a szakszerűség, akkor arra is gondolunk, hogy az iskola és annak valamennyi dolgozója terv- és szakszerűen foglalkozik a tanulók jellemének fejlesztésével is. Be kell vallanunk, ma még *nincs* ez így, csak jó lenne, ha mindenütt így *lenne*.

A NAPKÖZI OTTHON a jellemnevelés egyik sajátos területe. Benne nincsenek meg azok a tényezők, amelyek néha akaratlanul is helytelen irányba terelik a fejlődést:

a) foglalkozásain nem kell az osztályozás, a minősítés félelmét átélni,

b) normális esetben a tanulók értékelése független tanulmányi eredményeiktől (de nem szorgalmuktól),

c) a különböző foglalkozások (tanulás, játék, technikai és kulturális foglalkozás, séta...) tulajdonságaik, szokásaik sokoldalú megfigyelésére adnak lehetőséget, így sokkal világosabban ismerhető fel *viselkedésük egyéni vonala* (Rubinstein). Ezt soha fel nem ismerheti, aki beéri a felszín megfigyelésével. Az könnyen elfogadja a polgári viselkedéslélektan szemléletét, mert azt *tapasztalja*, hogy ugyanaz a gyermek a tanulásban pepecsel, az időt húzza, aki a játékban nyüzsgő, célratörő. A munkából kihúzza magát, a csínyekben aktív szereplő. Agresszív, de ha érdeke kívánja, hízlegni képes. Az igazi pedagógus ott kezdődik, aki ebben a sokféle változatban is *képes felismerni az állandóságot*, pl. azt, hogy a legkülönbözőbb megnyilvánulási formák mögött is azonos a mozgató tartalom: az önzés, az irigység vagy a káröröm.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a napközi otthon egyik legnagyobb lehetősége épp a gyermekek alaposabb *megismerhetősége*. Azt szinte már feleslegesnek látszik hozzátenni, hogy nincs nevelés a gyermekek alapos ismerete nélkül. Az a nevelő, aki ismeri tanítványai szükségleteit, érdekeit, tulajdonságait és szokásait, eleget tud tenni a makarenskói követelménynek: az igazi nevelés *a gyermeki élet jó megszervezése*. Ezt tévesztik össze egyesek azzal, hogy a nevelést a gyermeki érdeklődésnek kell irányítania. Ha talpára állítjuk ezt a nézetet, kimondhatjuk: a nevelőnek meg kell ismernie a gyermekek *kíváncsiságát* (kezdeti érdeklődésük irányultságát), hogy *érdeklődéssé* fejleszthesse közülük az értékeseket.

Jellemfejlesztésre csak az vállalkozhat, aki ezen a területen is alkalmas *a példaadásra*. Szilvási Lajos Légszomj c. regényének diáklány alakja élesen és keserűen fogalmazza meg vádiratát az előttük járó korosztállyal szemben, amikor apja szemébe vágja: eljátszották azt a lehetőséget, hogy a fiatalok eszményként tekintsenek rájuk.

Ok voltak, akik mindennel egyetértettek, amit később elítéltek. Megszavazták, amit később leszavaztak. Ha a tanulók azt látják, hogy napközi otthoni nevelőjük megígér dolgokat, amelyeket nem tart meg. Dicsérete, szidalma csak pillanatnyi hangulatait tükrözi. Egyik foglalkozását nagy lendülettel szervezi, a másikon hagyja, hogy a gyermekek azt csinálják, amit akarnak. Ha a gyermekek nem ismerik fel nevelőjük viselkedésének, követelményeinek, szokásainak *meghatározott vonalát*, meggyőződésükké válik, hogy annak egész életét szeszélyek vezetik.

A JELLEMNEVELÉS első, nélkülözhetetlen feltétele ennek értelmében, hogy a napközi otthonban olyan *életritmus* jellemezze a gyermekek mindennapi életét, amely elkerüli mind a lélekölő *monotónia*, mind a tervszerűtlen, ötletszerű *kapkodás* veszélyeit. Érvényes ez a programokra, amelyekben az állandóságot a tervszerűen ismétlődő hagyományos napok, a változatosságot pedig az egyes foglalkozások tartalma és módszerei képviselik. Ezt a kettősséget már az éves tervezésben érvényesítheti a napközi otthoni nevelő, aki már szeptemberben meghatározhatja, hogy egy márciusi sétán „az ébredő természetet” fogják megfigyelni (ebben koncentrációt teremtenek a környezetismérettel, felsősöknél a biológiával), azt azonban, hogy a séta milyen útvonalat követ, csak az előző héten a heti tervezéskor a gyerekekkel együtt fogja eldönteni. Hasonló célt szolgál a szokásrend, a házirend, benne a *viselkedési követelmények* megállapítása és rögzítése, a *felelősrendszer* kialakítása, az egyes felelősök feladatainak pontos leírása. Ezzel kapcsolatban nem lehet elégszer hangsúlyoznunk, hogy a felelősrendszer csak akkor tölti be igazi szerepét a jellemnevelésben, ha a megbízatásokat

a) az egyes felelősök nem a pedagógustól, hanem saját *közösségüktől* kapják. Ezzel érzékelhetik, hogy tevékenységükkel nem a nevelőtől kell jó pontot szerezniük, a közösség normáinak szükséges megfelelniük,

b) a feladatok teljesítéséről ne a pedagógusnak, hanem *közösségüknek* adjanak *számat*, munkájukat a közösség értékelje. Ebben tolhatja ki kiemelkedő szerepet a *beti értékelés*. Nem közömbös annak a felismerése sem (Gondoljunk a tavaszi nevelési értekezletek témájára!), hogy a *fegyelem és a munkaerköls* a jellem megnyilvánulásai. A jellem feltételezi az önuralmat is, ebben találkozik a fegyelmekkel, amelyben sok szempontból az önuralom eredményét láthatjuk. Fegyelmezett tanulóról, tanuló közösségről akkor beszélhetünk, ha az egyén és a csoport pillanatnyi óhajait képes alárendelni a közösségi élet normáinak. Meggyőződésem, hogy sokszor még azért van mindig sok gond a tanulók fegyelmeivel, mert a *lényeg helyett esetlegesen jelenségeket* üldöznek kollégáink a fegyelmezetlenség ürügyén. Lényeg: a közösségi normák tiszteltetben tartása. Esetleges jelenség: kisebb szabálysértések, beszélgetések, megmozdulások sorakozó alatt. Alapprobléma, hogy ezek az utóbbiak több kellemetlenséget okoznak a pedagógusoknak, ezért könnyebben észreveszik és üldözik őket, mint a mélyben meghúzódó, gyakran konform viselkedéssel jól leplezett súlyos jellemhibákat.

Nem beszélhetünk jellemnevelésről az *akarat nevelése* nélkül. Különösen azért szükséges erre rámutatnunk, mert kortársaink közül többen összetévesztik az *akarat-erőt* és az *akaratosságot*, és az előző helyett az utóbbit kívánják fejleszteni, s ezzel szándékuk ellenére is jellemtorzulásokat idéznek elő gyermekeinkben. Az akaratot nem azzal eddük, hogy szabad utat engedünk a gyermekek ösztöntől vezérelt szándékainak. A nevelésnek éppen arra kell irányulnia, hogy a gyermeket képessé tegye *pillanatnyi vágyainak* megfékezésére, a társadalmi akaratvaló azonosulásra. A társadalom normáit, erkölcsi, és jogi törvényeit meg kell ismernie a tanulóknak, meg kell érteniük jelentőségüket, szerepüket a közösségek életében, hogy meggyőződéssel meg is tartsák azokat. Először a kisebb közösség törvényeivel kell ezt gyakorolniuk, ezért fontos, hogy a napközi otthonban értelmes, társadalmi érvényű szabályokkal,

követelményekkel találkozzanak. Sohase egyes nevelő szeszélyes kívánságaihoz akarjuk konformizálni őket.

A jellemnevelés leghatékonyabb eszköze az *edzés*. Nem véletlenül hangoztatták régen, hogy a felelet előtt számoljon háromig az ember, idő kell ugyanis ahhoz, hogy indulatait, gyors és megfontolatlan reagálásait meg tudja fékezni. A napközi otthonban sok alkalom kínálkozik ilyen edzésre, ha a napközis nevelő megtanul a gyermekek nyelvén beszélni. *Erőpróbák* elé kell állítani őket, s ezekben figyelembe kell venni azt, hogy a tanulók olyan életkorban vannak, amikor még a lehetetlenre is vállalkoznának, ha ezzel társaik, közösségük szemében tekintélyt szerezhetnek maguknak. Cselekvéseik motivációjába ezt is be szükséges kalkulálnunk (Most majd meglátjuk, ki az erős, ki az igazi férfi...). A teljesítményt ilyenkor észre is kell venni. Remek érzékkel ábrázolta ezt a viselkedés-mintát Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk c. regényében. Csodákat képes létrehozni az a pedagógus, aki okosan és meggyőzően tud a gyerekekben lappangó *kamaszos pátooszra* építeni. Sokkal könnyebb lesz ennek segítségével megteremtenie a fegyelmet, mint az állandó „formális” fegyelmezéssel. Hivatkozhatnánk azonban Mark Twainre is, akinek gyermekhősétől, Tomtól is tanulhatunk pedagógiát. A gyermekek versengve törik magukat, hogy bekapcsolódhassanak „a kerítés festésébe”, mihelyt az rendkívüli lehetőségként, megérdemelt jutalomként jelenik meg előttük. Az edzés lényege az élet minden területén, hogy *kemény munkát* jelent, ez azonban nem zárja ki, hogy *örömet, élvezetet* okozzon végzőiknek. Meggyőződésem, hogy a munkaerőköls, a munkafegyelem megszilárdításának a kulcsa is valahol ebben rejtőzködhet.

Célunk, hogy a napközi otthonban valóban jól érezzék magukat a gyermekeink. Ehhez nem a parttalan szabadosságot kell biztosítanunk számukra. Szervezett, tervszerű foglalkozások között olyan helyzeteket teremtsünk számukra, amelyekben értelmes *feladatokat* oldhatnak meg: egy séta vezetését, egy munkadarab elkészítését, egy műsor megszervezését és lebonyolítását. Teremtsünk lehetőséget számukra, hogy fizikai, intellektuális erőiket és akaratukat újra és újra próbáknak vethessék alá, és kiállhassák a próbákat. Ezekben edződik jellemük.



RÉVÉSZ ISTVÁN  
Szeged

## Néhány javaslat a 8. osztályos elektrotechnikai ismeretek és gyakorlatok tanításához

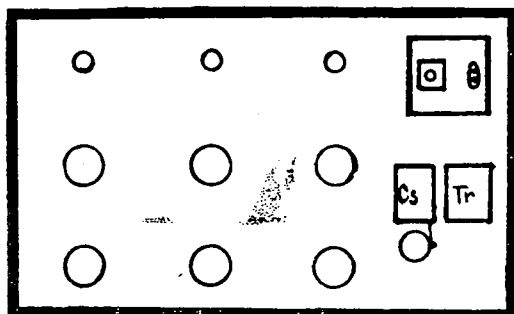
A Tanterv a következőket írja elő feladatként: „...áramkörök összeállítása; elektromos szerelvények, berendezési tárgyak és készülékek felerősítése, bekötése az áramkörbe.” Majd később, az elméleti ismeretek c. résznél: „műszaki rajzi alapismeretek: a legfontosabb erős- és gyengeáramú kapcsolási jelek, egyszerűbb áramkörök kapcsolási rajzának elkészítése és olvasása.”

A fenti feladatok megoldásához – iskolánkban – igyekszünk minél hatékonyabb módszereket alkalmazni. Ezek közül ismertetek néhányat abban a reményben, hogy kollegáim is hasznát tudják venni ötleteimnek, javaslataimnak.

## Szerelőtábla

Iskolánkban több éve használunk szerelőtáblát az elektromos áramkörök összeállításához. A szerelőtábla ilyen kialakításával és alkalmazásával igyekeztünk a tanulók számára a valósághoz közelálló helyzetet teremteni.

Szerelőtáblánk rajza az 1. ábrán látható.



1. ábra

A felső sorban helyezkednek el az izzófoglalatok, a középső és az alsó sorban 55-ös műanyag dobozok vannak. A középső dobozokat minden alatta és mellette levő dobozzal PVC védőcső köti össze. A középső dobozok felső részén nyílás helyezkedik el, itt érkezik a dobozba a fölttte levő foglalat szabvány szerint bekötött két vezetéke.

A táblán – a jelölt helyeken – található a jelzőcsengő és a csengőtranszformátor.

Minden szerelőtáblát sorszámoztunk, és mindegyikhez tartozik egy szerelődoboz is, ugyanazzal a sorszámmal. A szerelődoboz tartalma: 1 db egyáramkörös-, 1 db csillár-, 2 db váltókapcsoló; 1 db nyomógomb, 1 db dugaszoló aljzat; 1 db egytetemes fogó, 1 db csavarhúzó, valamint 2-, 3-, 4- és 5 bekötési helyű sorozatkapcsok (csokiszorítók) és 15 db 300 mm hosszú Mkh vezeték (kék, fekete és zöld/sárga színben). Valamennyi szerelvénny süllyesztett kivitelű.

Fenti felszereléssel a következő kapcsolások építhetők meg:

egyszerű áramkör

egyszerű áramkör dugaszoló aljzattal

csillárkapcsolás

váltókapcsolás

csengőkapcsolások

Az alapkapcsolásokon kívül lehetőség van arra is, hogy – pl.: szakköri keretben – fénycsőkapcsolást állíthassunk össze a szerelőtáblán. Ugyancsak lehetőség van arra is, hogy kettő- vagy több szerelőtáblát összekapcsolva pl. egy lakószoba teljes elektromos felszerelését modellezzük. Ugyanígy valósíthatók meg a csengőkapcsolások különböző variációi is (oda-vissza csengő, egy csengő-két nyomógomb stb.). A kapcsolások megépítéséhez egyforma darabokra szabott egyeres Mkh vezetéket használunk, melyet patronáló üzemünktől: a szegedi Kábelgyártól szereztünk be: Ezen vezetékek mindkét vége 10 mm hosszán csupaszolva és forrasztva van. A vezetékek elágaztatására, csatlakoztatására – a szerelőtábla középső sorában – csokiszorítókat alkalmazunk.



Korábban csavarással kötöttük a vezetékeket, és szigetelőszalaggal szigeteltünk, ez azonban nehézkes és hosszadalmas volt. A csokiszorítókkal kb. harmadára csökkent a vezetékkötésekre szánt idő. Óriási problémáink voltak a csengőtranszformátorokkal és a jelzőcsengőkkel. Ezek ugyanis úgy készülnek, hogy a vezetékek bekötése csak néhányszor valósítható meg. (Túl kicsi a rögzítő csavar!) A hibán úgy segítettünk, hogy a reduktor és a csengő elé is egy-egy csokiszorítót szereltünk, és a szerelvény áramkörbe kötése ennek közbeiktatásával történik.

Pillanatnyilag meg vagyunk elégedve az így kialakított szerelőtáblával. Távlatos célunk, hogy alkalmassá tegyük ezt a berendezést az új tantárgy: a technika tantervi követelményeinek teljesítéséhez.

### *Írásvetítő transzparenszek*

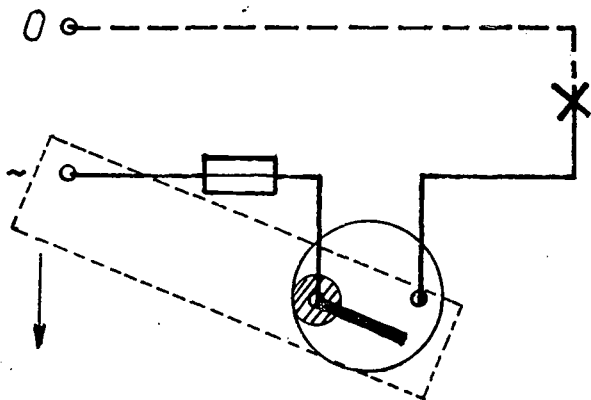
Az áramkörök tervezéséhez elengedhetetlenül fontos az áramkörök olvasásának gyakorlása. Az áramköri jeleket nem önmagukban kérem számon, hanem az áramkörbe illesztve. Ennek nagyszerű módja a rajzolásai gyakorlat.

A rajzolásai gyakorlatokban nagy segítségemre vannak az írásvetítő transzparenszek.

A transzparenszek készítése megéri a ráfordított energiát, hiszen bármikor elővehetők. Nagy hasznát vesszük ismételéseknél vagy önálló munkák ellenőrzésénél.

Nagyméretű patent alkalmazásával működtetni is tudjuk ezeket a kapcsolásokat és – a tapasztalat szerint – már ez a kisméretű mozgás is hatékonyabbá teszi szemléltető eszközünket.

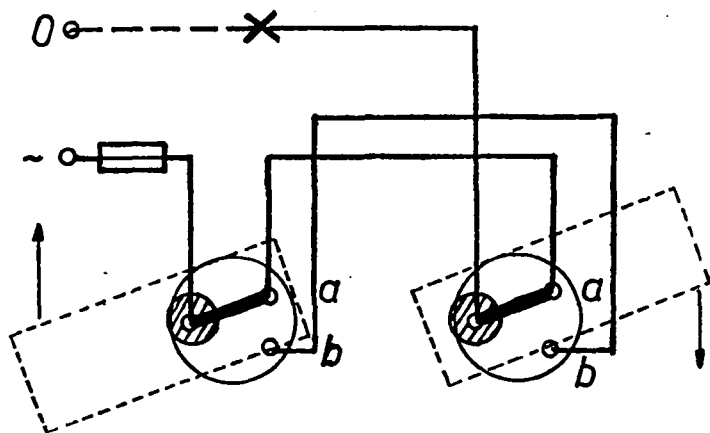
A teljesség igénye nélkül mutatnék néhányat ezekből a transzparenszekből. A 2. ábrán az egyszerű áramkör bekötési rajzát látjuk. Az alapfóliára nagyméretű patenttel



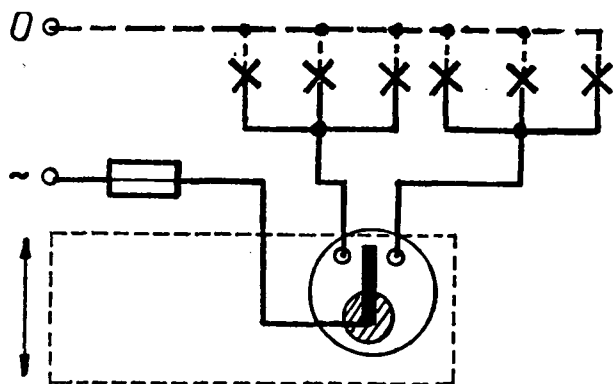
2. ábra

rögzítjük a szaggatott vonallal jelölt fóliacsíkot, melyen a megfelelő helyen, vastag vonallal ábrázoljuk a kapcsoló mozgó érintkezőjét. A nagyméretű patentet a vonalkázott körlap jelzi. A fóliacsíkot a nyíl irányában mozdítva zárjuk az áramkört.

A 3. ábrán a váltókapcsolás látható, két mozgatható kapcsolóérintkezővel, míg a 4. ábrán a csillárkapcsolás bekötési rajza figyelhető meg.



3. ábra



4. ábra

Remélem, hogy ötleteim, javaslataim segítenek kollégáimnak a 8. osztályos elektrotechnikai ismeretek és gyakorlatok tanításában.



## A Tanárok X. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán az Oktatási Minisztérium hozzájárulásával, Bács-Kiskun, Békés, Csongrád, Pest, Szolnok megyei és Szeged városi Tanács V. B. Művelődésügyi Osztálya és a Megyei Pedagógus Továbbképzési Intézetek közreműködésével ez évben tizedik alkalommal kerül megrendezésre az általános iskolák felsőtagozatában működő tanárok számára szervezett továbbképzés: a Tanárok Nyári Akadémiája.

Főiskolánkon e továbbképzési formának hagyományai vannak. 1970 óta évente két tagozaton más-más szakok tanárai számára rendez intézményünk Nyári Akadémiát. A napirendre tűzött egyes szakok kiválasztása az oktatási reform szükségessége és a területi igények alapján történik. Az eltelt időszak alatt csaknem valamennyi általános iskolában tanított tantárgy szerepelt a nyári akadémiák programján, néhány tárgy az igények alapján több alkalommal is.

A nyári akadémiák célrendszere és tartalma szakmai, ideológiai-pedagógiai-pszichológiai irányultságú, amely biztosítja a képzés-továbbképzés folyamategységét, tartalmában és formájában megfelelően differenciált, elsősorban az önképzés tevékenységi formáira építve megvalósítja az elmélet és a gyakorlat állandó kapcsolatát, kölcsönhatását. A foglalkozásokon feldolgozott témakörök tartalma nem a szokványos főiskolai ismeretanyag egy részének átadását foglalja magában, hanem benne a főszerepet az egyes szaktudományok legújabb fejlődésének elvi-módszerbeli problematikája tölti be, különös tekintettel a lényeglátásra, átfogó ítéletalkotásra, az önálló gondolkodásra. Igyekszünk mindig gondosan mérlegelni a mennyiségi szempontokat. Semmiképpen sem törekedhetünk arra, hogy ez a továbbképzési anyag terjedelmében versenyre keljen a tudomány eredményeinek mennyiségével. Ezért a legfontosabbnak ítélt konkrét ismeretek nyújtásán túl, áttekintést adva a korszerű tudományos önképzés lehetőségeiről szeretnénk a kollégák érdeklődését felkelteni, irodalom megjelölésével irányítani egyéni munkájukat. A tárgyi ismeretek mennyisége helyett a korszerű szemlélet, a tudományos szemléletmód formálását tekintjük legfontosabb feladatunknak, továbbá azt, hogy alkalmazáskész állapotban tartuk a művelődési anyag korábban elsajátított stabil elemeit, öz-

szegezzük, rendszerezzük a tapasztalatokat. Az elmúlt években és napjainkban is az új általános iskolai dokumentumok bevezetésére történő felkészítés feladatrendszere meghatározó szerepet töltött be munkánkban.

A továbbképzés keretében kifejtett munkát nem egy-egy évre koncentrált tevékenységnek tekintjük, hanem olyan feladatnak, amely a további években szervezettel és tartalmilag bővülve a főiskolai képzés részét képezheti.

A nyári akadémiákon évente 130–150 pedagógus vesz részt. A megyék által küldött kollégák legalább 10 éves gyakorlattal rendelkeznek, többnyire különböző szintű helyi vezetők, akiknek alkalmuk van arra, hogy összegyűjtsék az igényeket és továbbadják új ismereteiket. Hatásának irányában tehát elsősorban az iskolavezetés, a felügyelet melletti osztályfőnöki és munkaközösségek vezetőinek tervezett továbbképzés, amely módszereiben a meggyőzés igényével és szándékával lép fel. Az előadásokat az egyes tudományterületek és szakterületek kiváló képviselői, országosan elismert előadók és a főiskola oktatói tartják. A programban számos előadást konzultáció követ, a munka során hangsúlyt kap a képmagnó felvételekkel illusztrált tanítási tapasztalatok bemutatása és megbeszélése.

Az alapkoncepció megtartásával, az előzetes konzultációk során úgy alakultak a fenti igények, hogy a jubileumi, X. Nyári Akadémia az iskola nevelési funkcióinak megújításából adódó problémakörök feldolgozását tűzte napirendre, részt vállalva ezzel a nevelőiskola feladatrendszeréből adódó társadalmi feladatok megoldásában. Az ezévi továbbképzés konkrét célja tehát az osztályfőnöki-, a napközi otthoni munka, a tanórán kívüli, a szabadidős tevékenység tartalmi értékeire, lehetőségeire, fontosságára irányítani a figyelmet, megjelölve azokat a módszereket, amelyeket a korszerű pedagógiai gyakorlat alapján a vizsgált szituációkban a legcélravezetőbbek lehetnek.

Napjainkban a nevelés jelentőségének és a társadalom építésében játszott szerepének növekedése egyre nagyobb feladatokat hárít az iskolára. Szükségessé vált az iskola pedagógiai funkciójának korszerűsítése annak érdekében, hogy az iskolai nevelés célja határozza meg az ott folyó tevékenységeket, az ismeretszerzés és a képességfejlesztés módszereit, az ismeretköz-

vetítés és tanítás módszereinek korszerűsítését, hatékonyságának állandó fokozását.

Az iskolák társadalmi funkcióinak tartalmi gazdagodása a pedagógiai feladatok egész sorát hozza be az iskolába. Ezért alakult ki a napközi otthoni munkakör, jelent meg az iskolai könyvtáros, az órákfedezményes mozgalmi munkát szervező pedagógus, illetve meghatározott időkeret nélkül a pályaválasztási és a gyermekvédelmi felelős, az ún. társadalmi szakör nem pedagógus vezetője. A főiskolai képzésben a hivatásra való felkészülésben ezek és a hasonló tennivalók ma már helyet kapnak.

Az iskola funkcióinak gazdagodása együtt jár a társadalom felé való nyitottságának növekedésével is. Ez azt jelenti, hogy az iskola alkalmassá teszi magát a mindinkább társadalmasodó nevelésben a központi, az irányító szerep betöltésére, ami azt jelenti, hogy a környezet termelő üzemével, intézményével, társadalmi szervezeteivel, művelődési házaival olyan együttműködést alakít ki, amelyben a koncepció megalkotása és az egész folyamat tudatos alakítása az iskola felelőssége.

A X. Nyári Akadémia munkájával a fentiekben körvonalazott feladatok igényes megoldásához kíván megfelelő pedagógiai és pszichológiai háttér megadásával konkrét segítséget nyújtani.

A X. Nyári Akadémia két tagozata:

1. osztályfőnöki pedagógiai tagozat,
2. napközi otthoni pedagógiai tagozat.

Mindkét tagozat programjában elméleti jellegű előadások, módszertani témák, ideológiai és egészségügyi tárgyú előadások szerepelnek.

Néhány téma az osztályfőnöki pedagógiai tagozat programjából:

- Az osztályfőnöki órák terve az új dokumentumokban,
- az osztályfőnöki munka a korszerű iskolában,
- értékkorientációk fejlesztése az osztályfőnöki munkában,
- az iskolavezetés és az osztályfőnök, az osztályfőnöki munkaközösség,
- az iskolai élet demokratizmusa és az osztályfőnök,
- az átlagtól eltérő tanulókkal foglalkozás kérdései az osztályfőnöki munkában,
- az osztályfőnöki órák metodikai problémái (audiovizuális eszközök az osztályfőnöki órákban),
- a tanulói személyiség megismerése,
- a tanár szerepe a tanulói személyiség formálásában,

- az oktatási-nevelési intézmények közművelődési feladata a közösségi nevelés határfoka c. kutatási téma eredményeinek bemutatása,
- a családi életre nevelés feladatai,
- az osztályfőnök mint rajvezető,
- az osztályfőnöki órák tanmenetének készítése,
- az 1978-as általános iskolai nevelés és oktatás tervének követelményrendszere az osztályfőnöki munka szempontjából.

Néhány téma a napközi otthoni pedagógiai tagozat programjából:

- korszerűsítési törekvések a napközi otthoni nevelő munkában,
- kutatás a tanulás témaköréből,
- az 1978-as Nevelési és Oktatási Tervhez kapcsolódó napközis tevékenységi rendszer kipróbálásának tapasztalatai,
- a 6-14 éves tanulók körében folytatott összehasonlító időmérleg vizsgálat eredménye,
- az iskola, a napköziotthon és az úttörőmozgalom együttműködése,
- a tanulók személyiségfejlődését segítő értékelési módszerek,
- „a képzőművészet nyelve” c. napközi otthoni kísérlet bemutatása,
- érzelmi nevelés a napközi otthonban,
- egészségügyi szokások kialakítása a napközi otthonban,
- az iskolai mentálhygiéna aktuális kérdései,
- játék - séta - kirándulás nevelő hatása,
- az egésznapos nevelés egyik szervezeti formája a klubmozgalom.

A Nyári Akadémia Igazgatósága mindkét tagozat számára fakultatív programokat is szervez. Az előző évek gyakorlata alapján a kollégák az ötnapos együttléteket felhasználhatják oktatási-nevelési problémák megvitatására, tapasztalatcserére.

A X. Nyári Akadémia időpontja: 1980. június 30-július 4.

Helye: a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola. Jelenkezési határidő: 1980. június 5.

A jelentkezés lehetőségeiről a Nyári Akadémia Igazgatósága ad felvilágosítást (Címe: Nyári Akadémia Igazgatósága, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged, Április 4. útja 6. 6701 Pf.: 396.).

Minden érdeklődőt szeretettel vár a Nyári Akadémia Igazgatósága.

Dr. Sipos Sándorné



# A Tanítók XV. Nyári Akadémiája

Másfél évtizede működik Baján az alsótagozatos pedagógusok színvonalas továbbképzési fóruma, a Tanítók Nyári Akadémiája. Lelkes, a „néptanító” sorsáért felelősséget érző és vállalkozó vezetők, továbbképzési szakemberek hozták létre a 60-as évek derekán, és tartják fenn ma is. Programjaiban mindig jelen volt az aktualitásában fontos és a tanítók ismereteit távolatokban is tudományosan megalapozó, gazdagító tantárgyi, tantárgypedagógiai, ideológiai-pedagógiai-pszichológiai továbbképzés szándéka. Évről évre szívesen tértek vissza résztvevői, s elismeréssel nyilatkoztak értékeiről, hatásáról.

120 előadás és mellette számos konzultáció, csoportos foglalkozás és bemutató óra hangzott el, valósult meg a 15 év alatt. Az 1800 hivatalos résztvevőn kívül 500-at is meghaladja az alkalmi résztvevők száma. Neves szakemberek, közoktatáspolitikusok és pedagógusok tartották előadásait.

Az utóbbi 5 év programja az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat végrehajtását szolgálta. Közéletéről az új általános iskolai dokumentumok bevezetését segítette sajátos eszközeivel. Három alkalommal tematikájában az új ideiglenes matematika tanterv bevezetésével kapcsolatos feladatok kaptak helyet. 1978-ban a társadalomtudományokhoz kapcsolódó anyanyelvi, környezetismereti és művészeti tantárgyak oktatásának felkészítésére vállalkozott, 1979-ben pedig a természettudományos tantárgyak és a testnevelés új nevelési-oktatási célkitűzéseit mutatta be.

A Nyári Akadémia rendezői, szervezői: a Bács-Kiskun megyei Pedagógus Továbbképző Intézet, a Csongrád megyei Továbbképzési és Módszertani Intézet és a Bajai Tanítóképző Főiskola célszerű szakmai viták során, de mindig megértéssel, jó együttműködéssel tervezték meg az aktuális és távlati célokat szolgáló programokat a résztvevő tanító kollégák, végzősoron az általános iskolák érdekei szerint.

Az 1980. évi XV. Nyári Akadémia előadás-sorozata, bemutatói és gyakorlatai is szervesen kapcsolódnak az eddigi hagyományokhoz, és illeszkednek az előző évek tematikájához.

A június 30-tól július 4-ig lebonyolításra kerülő program – az új tantervi felkészítés harmadik szakaszaként – az iskolai és iskolán kívüli nevelési feladataival, annak elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozik.

Néhány előadás az 5 napos programból:

- A szocialista nevelőiskola célja és feladatai,
- A különböző nevelési tényezők szerepe a nevelési cél elérésében,
- Az értékorientáció mint a nevelési hatékonyság döntő tényezője,
- A nevelési hatékonyság pszichológiai-szociológiai összefüggései,
- A napközi otthonban és az iskolaotthonban működő tanítók nevelési feladatai,
- A kisdobos próbarendszer és az ajánlott tevékenységi formák nevelési lehetőségei,
- A tanító feladatai a család és a társadalom nevelési szerepének kibontakoztatásában.

Az előadásokat országosan elismert szakemberek tartják. Az előadásokhoz korreferátumok és a ZTV segítségével bemutatók is csatlakoznak a főiskola oktatói, szakfelügyelői és gyakorló pedagógusok közreműködésével.

Az ideai program készítői a nemzetiségi általános iskolákban működő tanítók felkészítésére is gondoltak. A nemzetiségi iskolákban is indul az új tanterv szerinti oktatás, ezért a vonzáskörzethez tartozó német és szerb-horvát anyanyelven oktató kollégák továbbképzéséből is részt vállal az Akadémia. A két rendező megye nemzetiségi tanítói, valamint Baranya és Tolna megyei pedagógusok is meghívást kapnak a rendezvényre. Az általános program mellett, speciális feladataiknak megfelelő foglalkozásokat is tartanak számukra.

A 70-es évek második felében előtérbe került a pedagógus továbbképzés megújításának szükségessége. Felvetődött szervezeti, tartalmi és módszertani feladatainak a kor követelményeire való igazítása. Az új tanterv bevezetésének előkészítése, majd elindítása 1978-ban háttérbe szorította a továbbképzés új rendszerének bevezetését. Minden erőtt az új általános iskolai dokumentumok mind zökkenőmentesebb alkalmazására fordítottunk. Most újból folytatódik a továbbképzési elképzelések vitája. Amíg az új évtized elején megszületik az egységes pedagógus továbbképzés hazánkban, az eddig bevált formákkal és tartalommal szolgáljuk szűkebb pátriánkban a továbbképzés ügyét. Addig a Tanítók Nyári Akadémiája sorozata is hatékonyan működik közre a közös célok megvalósításáért.

Várjuk az érdeklődő pedagógus kollégák jelentkezését és részvételét!

Juhász Károly  
főigazgató-helyettes



## A FELNÖTTNEVELÉS PROBLÉMÁI

Szerkesztette: A. V. Darinszkij és Csoma Gyula

A felnőttnevelés problémáival foglalkozó könyv – mint ezt Csoma Gyula az előszóban kiemeli – szovjet és magyar kutatók közös tanulmánykötete, munkakötete. A magyar kiadásal együtt jelent meg Moszkvában a Pedagógika kiadásában.

Mint a könyv címe is jelzi, az egyes tanulmányok a felnőttnevelés, az andragógia széles területéről a problémákat elemzi. Az egyes tanulmányokat végigolvasva, valóban az a benyomásunk, hogy nagyon sok az e területen még megoldatlan feladat. Tehát sok a probléma. Ugyanakkor sok érdekes és újszerű megoldásról is olvashatunk, ami viszont azt mutatja, hogy e területen is fontos intézkedések és előrelépések történnek.

Hazánkban a felnőttnevelés kérdéseivel való foglalkozás eléggé lassan bontakozott ki, hogy azután néhány éves kiemelt szerephez jusson. Ez a tanulmánykötet körülbelül e fellendülés tetőpontján jelent meg, nagyon jókor ahhoz, hogy összegezve az eddig elért eredményeket, további célokat jelöljön meg. Ezzel biztosítva azt is, hogy e fontos kultúrpolitikai és közművelődési feladat az elért tetőpont után ne veszítsen fontosságából. A permanens képzés, művelődés fogalma nem egyszer már frázisszerűen nyert felhasználást, nem vált azonban még széles körű társadalmi gyakorlattá.

A tanulmánykötet szovjet és magyar kutatók tanulmányait tartalmazza. E tanulmányok heterogén volta miatt – ami tükrözi a felnőttnevelés bonyolult voltát – nehéz a könyvről egységes ismertetést adni. Legajánlatosabb, ha sorra vesszük az egyes tanulmányokat, és kiemeljük azok lényeges megállapításait, tartalmát.

A kötet szerkesztői a különböző tanulmányokat három fő fejezetbe foglalták:

- I. A felnőttnevelés egyetemes problémái;
- II. Az iskolai felnőttnevelés problémái;
- III. Az iskolán kívüli felnőttnevelés problémái.

E három témakör a felnőttnevelés teljes egészét felöleli. A kötet szerkesztői gondosan ügyeltek arra, hogy a felnőttnevelés egyetlen problémaköre sem hiányozzék a tanulmányok sorából.

A felnőttnevelés egyetemes problémái címet viselő első fő fejezetben kapott helyet A. V. Darinszkij tanulmánya „A permanens képzés a Szovjetunióban”. Bevezető mondata az egész kötet jelentőségét összegezi: „A permanens képzés a modern pedagógia egyik fő kérdése, amelyre mind több figyelmet fordítanak a pedagógiai, pszichológiai és a szociológiai irodalomban.” A szerző rámutat a permanens képzés előtérbe kerülésének különböző tényezőire. Lényeges megállapítást tesz akkor, amikor lezögezi: „A szovjet pedagógiában egyelőre nincs

még általánosan elfogadott meghatározás a permanens képzésre, tisztázódott azonban néhány tétel, amely a lényegének mai felfogását jellemzi.” Ebben a megközelítésben vázolja fel a permanens képzés fogalmába tartozó legfontosabb elemeket. A továbbiakban a permanens képzés egész rendszerét vizsgálat alá veszi. Alapítésként ismét egy nagyon fontos elvet ír le: „A permanens képzés koncepciójának fő tételei a közoktatást érintő szovjet törvényhozásban is tükröződnek.” A permanens képzés rendszerének ismertetése után e képzési forma aktuális, megoldatlan problémáiról szól. Többek között megemlíti az általánosan képző iskola és az iskola utáni felnőttoktatás kapcsolatának és egymásra hatásának kérdését. Problémaként említi meg azt is, hogy kidolgozatlan még az életkorhoz igazodó permanens képzés, különösen az idősebb korúak, a nyugdíjasok esetében. Fontosnak tarthatjuk a tokiói felnőttoktatási konferencia ajánlásai között található megállapítást: „Az andragógia területén folytatott kutatások kapjanak helyet a pedagógusképzés valamennyi tantervében...”, valamint az oktatás területén foglalkoztatott más személyek képzésében is.”

A következő tanulmány szerzője J. N. Kuljutkin, aki „A felnőttoktatás mint lélektani-pedagógia kérdés” című munkájával szerepel. A felnőttképzés fogalmának elemzése után elvégzi a szerző a felnőttkor periodizálását, és vizsgálja azokat a sajátos tényezőket (mint például a felnőttképzés élettapasztalatát), amelyek sajátosan formálják a permanens képzés tartalmát, módszerét.

G. Sz. Szuhobszkaja „Milyen céllal veszik igénybe a felnőttek a különböző információforrásokat” címmel ismerteteti felmérésének eredményét. Könnyen áttekinthető táblázatokba foglalja a statisztikai összegezést, és von le következtetéseket. A probléma ilyen megközelítése rendkívül izgalmas és tanulságos.

Durkó Mátyás tanulmánya „A permanens nevelés rendszere Magyarországon” címen olvasható. Munkájának értékes része a bonyolult rendszernek kördiagrammos ábrázolása, amely a permanens képzés-művelődés viszonyrendszerének integráltságát jelenti. Ugyancsak hasznosak azoknak az alapelveknek megfogalmazása, amelyek a permanens képzésnél feltétlenül figyelembe veendőek.

Baloghné Trócsányi Berta tanulmánya „Az iskolai felnőttnevelés helye és szerepe a permanens képzés rendszerében” címet viseli. A szerző a nemzetközi kongresszusok, konferenciák tükrében mutatja be a magyarországi helyzetet és ad reális, – sokszor aggasztó – képet a permanens képzés e területének hazai helyzetéről és alakulásáról.

Lux Alfréd „A távoktatás koncepciója és didaktikai hipotézise” címmel a hazánkban eléggé elterjedt, de sem szervezetiében, sem tartalmában eddig még kellően ki nem dolgozott permanens képzési formát tárgyalja. Tanulmányának elméleti megállapításai ismét figyelmeztetnek arra, hogy a jelenlegi helyzetet a didaktikai elvek fokozottabb érvényesítésével kell tökéltésíteni.

A második fő fejezetet (Az iskolai felnőttnevelés problémái) Sz. G. Verslovskij „A felnőttek általános képzésének ösztönzése a Szovjetunióban” című tanulmánya vezeti be. Részletes ismertetést olvashatunk azokról a „szükséges” és „elegendő” ösztönzési formákról, amelyeket a Szovjetunióban alkalmaznak a tanulási szükséglet és vágy kielégítése érdekében.

Tonkonogaja E. P. tanulmányában „Az oktatási folyamat sajátosságai az esti iskolában” sorra veszi az oktatási folyamat egyes lépéseit, és azt vizsgálja, hogy ezek milyen sajátos formában nyerhetnek felhasználást az esti iskolák munkájában. Döntő elemnek tekinti az oktatási folyamatban részt vevőkkel összefüggésben levő szubjektív tényezőket, mint például a felfogás vagy az életterv.

O. F. Fjodorova „A dolgozó fiatalság szakmai és általános képzésének kölcsönös kapcsolatáról” ír. E probléma nálunk is nagyon fontos vizsgálódási területet jelent, s így a tanulmány különös figyelmet érdemel. A szerző legalapvetőbb feladának tekinti, hogy e területen állandóan figyelemmel kell kísérni a termelés tudományos-technikai bázisának a technikai haladással összefüggő megváltozását, valamint az általános képzés, tartalmi modernizálódását. Úgy gondolom, hogy ez a legfontosabb feladat a permanens képzés e lényeges területén.

Csoma Gyula „A művelődési anyag tartalmi és szerkezeti korszerűsítésének irányai az iskolai felnőttoktatásban” címmel közöl tanulmányt. Rövid áttekintést ad dolgozata elején a dolgozók iskoláinak eddig megtett útjáról, problémátörténetéről. Nagyon helyesen húzza alá, hogy a dolgozók iskoláiban folyó oktatás tartalmi anyagának kiválasztása és elrendezése döntő mértékben függ a korábbi iskolai tanulmányok eredményétől, tartalmától. Részletesen vizsgálja a dolgozók iskoláiban oktatandó ismeretek három rétegét: a kötelező tantárgyak, a kiegészítő fakultatív tantárgyak és önálló fakultatív tantárgyak körét. E három körön belül differenciálja a művelődési anyagát törzsanagra, kiegészítő tananyagra és tájékoztató ismeretekre. A tananyagnak ilyen csoportosítása lényeges változást jelent a dolgozók iskoláiban folyó oktatásra. Függeléként közli a szerző a 1981-től életbelépő dolgozók gimnáziumának óratervét.

Daly Lenke „Az oktatási formák szerepe és a tanulás irányításának metodikai problémái a dolgozók iskolájában” című tanulmányában azokat a metodikai problémákat vizsgálja, amelyek

eredményesebbé tehetik az ebben az iskolatípusban folyó oktatást. A tanulmány értéke az, hogy a módszertani kérdéseket nagyon differenciáltan és sokféle összefüggésben tárgya az olvasó elé.

Tánczos Gábor „A középiskolai felnőttoktatás társadalmi szerepének kutatásához” című tanulmánya a statisztika segítségével mutatja be a permanens képzéssel összefüggő fejlődési tendenciákat. Így többek között táblázatot találunk a dolgozók középiskolájába járó tanulók adatairól 1970 és 1974 között; az első évfolyamra beiratkozottak iskolai pályafutásáról a 4 tanév alatt; az évismétlések és évkihagyások alakulásáról; a dolgozók gimnáziumába járók előző iskolatípusáról stb. E statisztikai adatokból érdekes képet alakíthatunk ki a permanens képzés e területén való alakulásáról.

A harmadik fő fejezet (Az iskolán kívüli felnőttnevelés problémái) első tanulmányát A. V. Darinszkij írta „Népi egyetemek a Szovjetunióban” címmel. Tisztázza a népi egyetemek feladatát a szovjet közoktatásban. A szerző mellett még többen világítják meg más-más aspektusból a népi egyetemekkel kapcsolatos eredményeket, problémákat, feladatokat. A három szerző behatóan tárgyalja a népi egyetemek hallgatóinak szociológiai helyzetét, összetételét; a népi egyetemeken folyó oktatómunka pedagógiai-pszichológiai problémáit.

A fejezet záró tanulmánya Soós Pál-Szabó László „A Korunk Valósága mozgalom”. A két szerző – ismét társszerzőkkel együtt (Durkó Mátyás, Rubozsky Kálmán; Köpf László, Boros Sándor) gondos bemutatását végzi el az 1969-ben Hajdú-Bihar megyében megindított munkásművelődési tömegmozgalomnak. Erre anélkül inkább is utalni kell, mivel a közvélemény előtt – azt hiszem – nem vált nagyon ismertté ez a mozgalom, és így követésre sem található országos méretekben. A mozgalom megszervezésétől kezdve a szervezeti problémákat érintve olvashatunk a tartalmi, metodikai kérdésekről. Durkó Mátyás, a tanulmány végén összegzi a mozgalom tapasztalatait és hiányosságait. Érdekes és tanulságos olvasást jelent a tanulmánnyal való foglalkozás, mivel felhívja a figyelmet arra, hogy milyen széles körben lehet több érdekelt intézményt, szervet cselekvésre készíteni egy nemes és hasznos ügy érdekében.

A tanulmányokat elolvassva ismételten kiemeltetjük azt, hogy a szerveztető permanens képzés, nevelés milyen sok megoldatlan problémával küzd még éppen szerteágazó volta miatt. A könyv egésze inkább a további feladatokra mozgósít, semmint az elért eredményeket veszi számba.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

Dr. Bereczki Sándor

RUSSZKIJ JAZIK  
(Izd-vo MGU, 1978.)

Nemrég jutott el Magyarországra az idegen nyelvű szakirodalmat is árusító könyvesboltokba Anna Ivanovna Kajdalova és Inessa Konsztantyinovna Kalinyina RUSSZKIJ JAZIK című könyve, ami az orosz fonetika, szóképzés, morfológia és helyesírás jó néhány alapvető kérdésének a gyakorlati jellegű, rövid összefoglalása, illetve a vonatkozó gyakorlatok anyaga.

A könyv azért tarthat számot érdeklődésre, mert egy sor újabb teória gyakorlati síkú bemutatására is kísérletet tesz. A hazai orosz-tanárak továbbképzésének kitűnő eszköze lehet a korábbi ismeretek felidézésében éppúgy, mint az újabb ismeretek szerzésében, mivel a szerzők az „Előszó”-ban megjelölt célokon kívül az egyéni továbbképzés céljait is szolgálni óhajtják.

Az első fejezet („Fonetyika. Alfavit”) bemutatja és jellemzi az orosz hangzórendszer szegmentális elemeit. A szuprasegmentális elemek közül az orosz szóhangsúlyról kap az olvasó néhány értékes információt, az intonációt a könyv nem tárgyalja.

A Russzkij jazik c. kiadvány gerincét a „Morfológia” alkotja (55–215. lap). E fejezet egyik értéke, hogy a szerzők a neologizmusokat is vizsgálják a nyelvi rendszerben való funkcionálás szempontjából. Ilyenek pl.:

badminton = tollaslabda (57. lap).

dzsinszi = farmernadrág (60. és 71. lap).

„Zsiguli” = Zsiguli (személygépkocsi, 66. lap)...

A kiadvány másik érdekessége, hogy állást foglal jó néhány vitás kérdésben is, és ezek az állásfoglalások a külföldön orosz tanulóknak számára mindig bizonyos támpontokat is adnak, még ha ezek az ajánlások egy-két esetben elfogadhatatlanok is ilyen vagy olyan oknál fogva... Pl.: „Petőfi” nevében a hangsúlyt az első szótagra teszi a könyv („Pétyefi”, 66. lap); Zalka Máté nevében a „Zalka” vezetéknévet az „-a” végű orosz főnévek mintájára ragozza („geroizm Mate Zalki”, 66. lap), ami a hasonló végződésű idegen személynévek esetében még nem általános (vö.: L. K. Graugyina-V. A. Ickovics-L. P. Katlinszkaja. Grammatyicszkaja pravilnoszty russzkoj recsi, Izd-vo „Nauka”, M., 1976. 164. lap).

A hazai oroszoktatásban nem kevés problémát jelentő „kőfe” (=kávé) főnév grammatikai neve vonatkozásában a fejezet szerzője kissé merev álláspontot képvisel, amikor ezt az orosz főnevet egyértelműen a hímneműekhez sorolja (67. lap), jóllehet – az előbeszédben tapasztalható nagyfokú gyakorlati indexe miatt – egy sor szakcikk és szakkönyv a semlegesne-

műekhez való besorolást is „megengedi”: „krepkoje kofe; csornoje kofe; eto ocseny boroszeje kofe” (vö. pl.: Trudnosztyi russzkovo jazika, pod. red. L. I. Rahmanovoy, Izd-vo Moszkovszkovo unyiverszityeta, 1974, 209–210. lap). Az egyik szociolingvisztikai felmérés „még” 65,38:34,62%-os előfordulási arányt mutatott ki a hímnem „javára” (vö.: L. K. Graugyina-V. A. Ickovics-L. P. Katlinszkaja: i. m. 77–83. lap).

Jó néhány hazai tankönyvhöz hasonlóan dogmatikus álláspontot képviselnek a szerzők egy-két grammatikai alak normatív használatában is, illetve a velük kapcsolatos ajánlásokban. Negligálják ugyanis azt a tényt, hogy az oroszban is a nyelvi norma néha variánsok formájában realizálódik.

A „jászli” (=jászol; bölcsőde) többes számú birtokos eseteknél a „jaszleji” alakot jelölik meg a szerzők (66. lap), jóllehet a szociolingvisztikai felmérések itt épp a másik variáns („jaszol”) terjedésére mutatnak. A Grammatyicszkaja pravilnoszty russzkoj recsi c. kiadványban az arány közel 60%-o: 40%-o.

Az „Uvazsajemaja tovarisics Petrova!” típusú kapcsolatokban a melléknévi jelző egyeztetésének a kérdéséről már vita is folyt az orosz nyelvészeti szakirodalomban, ami lényegében mindkét (hím- és nőnemű) melléknévi jelző kapcsolódását „szentesítette” (vö.: N. A. Janko-Trinyickaja. I. uvazsajemij... e uvazsajemaja... „Voproszi kulturni recsi” 8.) (1967), Izd-vo „Nauka” M., 1967. 240–244. lap). Ennek ellenére a szerzők csak a nőnemű formát tartják normának (62. lap).

Tanulságos viszont, hogy a könyvben hangsúlyozásra kerül ama tény, hogy az állatok az oroszban az élő kategóriához tartoznak („nabljudal zabavnih liszicsek”, 59. lap), ha csak nem gyűjtőnévként használatosak („Ozjora bogati riboj – Cse m p?).

Nálunk ez a kérdés egyes főiskolai jegyzetekben is pontatlanul kerül kifejtésre.

A többi szófaj kifejtését, funkcionális szintű bemutatását az igényesség jellemzi és az igen gazdag irodalmi példaanyag, amit a szerzők az utóbbi 100–150 év klasszikusai műveiből gyűjtöttek, valamint a mai szovjet-orosz irodalomból és publicisztikából. Rámutatnak a szerzők a kettős és hármas szófaji kategória objektív meglétére az oroszban („mnogo; malo; nyemnogo” stb.).

A helyesírási ismeretek és a velük kapcsolatos gyakorlatok igen jelentős helyet foglalnak el a könyvben, s különösen a „nye” és a „ny” segédszócskákkal kapcsolatos ismeretek és gyakorlatok hasznosak (221–231. lap).

A 123 000 példányban megjelent „Russzkij jazik” bizonyára sok hazai orosz-tanár továbbképzésében kapja meg majd a megfelelő helyet.

Dr. Hajzer Lajos



Булахов М. Г.:

## ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКОВЕДЫ. БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

(Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, Минск. Том 1, 1976; том 2, 1977; том 3, 1978)

Egyedülálló és régen várt kiadvánnyal lepte meg a nemzetközi szlavisztikát a Minszki Állami Egyetem kiadója, amikor közrebozsátotta a neves belorusz nyelvész, M. G. Bulahov professzor háromkötetes bibliográfiái lexikonját. Sem az általános enciklopédiák, sem az irodalmi lexikonok nem nyújtottak támpontot az érdeklődőknek sokszor még a legjelentősebb nyelvészek munkásságát illetően sem. Rendkívül széles mindenekelőtt a fölvetett nevek köre: nemcsak az orosz, belorusz és ukrán nyelvészet derékhadát találjuk itt meg, benne vannak Bulahov könyvében az írók és irodalomtörténészek, a paleográfia és a kritika jeles művelői, a történészek és a régészek stb., mindazok, akiknek érdeklődése szaktudományukon túl a nyelvre is kiterjedt. Az összeállító kitekint a Szovjetunió határain túlra is: szerepelteti azokat a külföldi nyelvészeket, akik működésük valamely szakaszában kapcsolatban állottak Oroszország, Belorusszia vagy Ukrajna egyetemével vagy iskoláival.

Az első kötet tudománytörténeti jellegű: 131 szócikkben a 16. századtól századunk elejéig tekinti át a témát. A második és a harmadik kötet az utolsó 70 év szlavistáit tárgyalja 170 szócikkben, illetve a harmadik függeléke 51 szócikkkel egészíti ki az első kettőt. Jól hasz-

nálható rövidítésjegyzék és névmutató segíti az olvasót.

A szócikk felépítése logikus és világos. A rövid életrajzot a munkásság időrendi ismertetése követi a legfőbb munkák s azok alapkonklúziói mélységében, mérlegre téve az adott tudós hozzájárulását mind a nyelvészeti részproblémák megoldása, mind pedig a keleti szláv nyelvészet egészének fejlesztése tekintetében. A szócikkek terjedelme nagyjából az egyes életművek tudományos súlyával arányos. Minden portrét az adott szlavistára vonatkozó hazai és külföldi szakirodalom zárja. Fényképek és főművek címlapjainak fakszimile-másolatai színesítik a köteteket.

Aligha kell bővebben méltatni e kiadvány fontosságát. Elegendő a szerzőnek az előszóban kifejtett egyik gondolatára utalni: a nyelvészeti örökség iránti figyelem hiánya gyakran oda vezet, hogy „az elmúlt századok nyelvészeinek számos értékes gondolata és kezdeményezése feledésbe vész, s ezért nemegyszer kénytelenek vagyunk újra kidolgozni mindazt, amit elődeink már elvégeztek”. Más szóval, a ma nyelvésze, ha nem ismeri elei tudományos eredményeit, könnyen a spanyolviasz újrafelfedezésének veszélyébe kerül.

Nem kétséges ezért, hogy M. G. Bulahov hosszú évek munkájával összeállított lexikona nemcsak a szűkebb szakma számára bizonyul hasznos kézikönyvnek, hanem segítheti az olvasókat azon szélesebb körét is, amely különböző megközelítésből érdeklődik a keleti szláv filológia története iránt.

M. A. Korcsic

## TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLOHATJUK

Várnai Zseni:

### AZ IGAZLÁTO KIRÁLY

A huszadik század történelmének szemtanújától azokat a verseket, meséket gyűjtötte össze a Móra Könyvkiadó, amelyek az öt éven felüli gyerekekhez szólnak. A kötet a nemzetközi gyermekévbén, a Tanácsköztársaság hatvanadik évfordulójára jelent meg. Azonban kár lenne, ha egy évre rá már megfeledkeznénk e múltunkat idéző, megrajzoló könyvről.

Várnai Zseni verseiben, meséiben tanítványaink a Tanácsköztársaság boldog napjairól, a felszabadulás mindent megváltoztató eseményeiről olvashatnak a mese nyelvén. A Tanácsköztársaság bukása után a költő humánus gondolatait, érzéseit nem mindig mondhatta el nyíltan, legtöbbször szimbolikusan fogalmazta meg őket. Ezekről a versekről, mesékről közösen kell beszélgetnünk, hogy tanítványaink meg-

értsek a művek mélyebb gondolatait is. (Ilyen a címadó mese is: *Az igazlító király*. Nagyon szép előadás lehetne belőle, akár báboz feldolgozásban is. Maradandó érzéseket váltana ki kis tanítványainkból, és jobban megértenék azt is, hogy mit jelentett a Tanácsköztársaság győzelme a gyerekeknek, ha az *Aludni szeretnék...* című mesét elolvassánk nekik az ünnep alkalmából.)

Hasznos segítség e könyv abban, hogy alsós tanítványainkkal a mese nyelvén értecsük meg, mit jelentett a szegények, az elnyomottak küzdelme a hatalmasok ellen egy jobb, holdogabb jövőért. S ezt a jobb életet – amely a mai gyerekeké – miért kell nagyon megbecsülnünk és lelkiismeretesen dolgoznunk, tanulnunk érte.

Gyerekeink kíváncsiak a múltra, s Várnai Zsenitől, a szemtanútól sokat tanulhatnak:

„Nap nap után bekopogtatnak hozzám k's üttörők, a szemük rámragyog,

fiúk, lányok, mosolygó szökek, barnák  
a nagy idők élő nyomát kutatják,  
s számukra én egy szemtanú vagyok.”  
Kondor Lajos kedves, gyermekszempontú raj-  
zai jól segítik a versek, mesék megértését.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

A Móra Ferenc Könyvkiadó néhány éve megindított „Már tudok olvasni!” sorozata olyan könyveket ad az éppencsak olvasni tudó gyerekek kezébe, amelyek egy vagy két neki-futásra végigolvashatók. Történetük színes, for-  
dultatos, megragadja a kis olvasók képzeletét. A cselekményes könyveket szemet gyönyörköd-  
tető, színes rajzok teszik még élvezetesebbé. A sorozat anyagát klasszikus szerzők és mai  
írók legjava terméséből válogatta a Móra Ki-  
adó.

Az 1979-ben megjelent kötetek között talál-  
juk a „tündéri realizmus” írójának gyermekek-  
ről szóló elbeszéléseit is:

Gelléri Andor Endre:

#### MATYIKA

Ez a válogatás – ahogyan a kötet ajánlásá-  
ban is olvashatjuk – jövátéhetetlen hiányt akar  
pótolni. Jövátéhetetlen, mert a kislányának  
ígért gyönyörű könyveket a munkaszolgálatos  
író sohasem írhatta meg.

Kis történeteiben művészi erővel rajzolja meg  
a múlt gyermekeinek szomorú sorát, fiatal éle-  
tük mindennapos fájdalmait. Tanításunk során  
érdemes ezekből a kis elbeszélésekből fölol-  
vasnunk, amikor a felszabadulás előtti életről  
beszélgetünk tanítványainkkal.

A kötet írásainak hangulatával harmonikus  
egységet alkotnak Würtz Ádám egyszerűen szép  
rajzai.

Mai gyerekekről ír Tarbay Ede:

#### HÉTKÖZNAPI TÖRTÉNET című könyvében.

Bármelyik mai családdal megtörténhetik mind-  
az, ami Annival, Julival, Esztivel, Marival és  
anyukájával az egyik vasárnapon: kirándultak  
az Állatkertbe.

Valóban hétköznapi lehetne ez a vasárnapi  
kirándulás, ha az író csak ezt mondaná el ró-  
la. De az egy napi történetet át meg átszövik

az emberi kapcsolatok, érzések különös megnyil-  
vánulásai. Felbukkannak emlékek, régi álmok,  
csodálatos melegséggel tűnik föl a nagyanyónál  
töltött idő, s ezzel együtt a nagyon szeretett,  
messze lakó nagymama alakja is. Az elmúlt  
idő emlékeivel azonban különös párhuzamosság-  
gal halad a jelen is, amely a könyv történeté-  
nek alapját adja. Tarbay Ede nagyszerűen mu-  
tat példát arra, hogyan kell gyerekeknek írni,  
hogy az őszinte érzéseket keltsen, ne hasson  
mesterkéltnek, didaktikusnak.

Hasznos olvasmánya lesz ez a könyv har-  
madikos és negyedik es tanítványainknak is. Ők  
már (kis segítséggel) nemcsak az eseményeket  
olvassák ki a történetből, hanem véleményük  
lesz a regény sokféle jellemű szereplőiről is.

Az állatkerti séta egy-egy jelenetét Gémes  
Péter kifejező rajzai képzelgetik el az olvasóval.  
A valóságból a fantázia, a csodálatos dolgok  
birodalmába viszi el olvasóit Szepes Mária:

TÁLTOS MARCI  
című könyvében.

Elég, ha a könyv elejéről néhány mondatot  
felolvassunk kedvcsinálónak, s bizonyos, hogy  
örömmel ismerkednek meg tanítványaink a kis  
kentaürkölökről szóló, mulatságos mesetörté-  
nettel. S míg végigélik a kíváncsi, szertelen csi-  
kófiú mulatságos kalandjait, sokféle érzéssel, gon-  
dolattal gazdagodnak. Egy-egy kalandot érde-  
mes lenne bábos feldolgozásban megjelenítenünk  
műsoros délutánokon. A bábok elkészítéséhez  
ötletet adhatnak Mayer Gyula vidám rajzai is.

Ugyancsak alsós tanítványainknak ajánlhatjuk

Galambos László:  
RÖPTETŐ  
című verseskötetét.

A természetben feloldódó ember hangulatai-  
nak, érzéseinek lírai lenyomatai ezek a költe-  
mények. Játékos ritmusuk, meseien szép képeik  
miatt könnyen megtanulhatók. A költő találó,  
sokszor különös szókapcsolásai nagyban fokozzák  
a versek hangulatteremtő hatását. Tünékeny  
özei, égen nyíló napvirágai, Holdba hajló ka-  
kásai, liliom-trombitái, mind-mind a természet  
szeretetét, az ember és a természet kapcsolatát  
fogalmazzák meg meleg hangon. E lírai láto-  
másokat Dános Judit rajzai a grafika eszközei-  
vel teszik még érdekesebbé.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.